



*Ana Alice Castro Carvalho*

**A UTILIZAÇÃO DA ENTREVISTA BASEADA NAS ROTINAS (EBR) E DA  
ESCALA DE AVALIAÇÃO DAS PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES  
ACERCA DAS ROTINAS E DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA (EAPER)  
NA PLANIFICAÇÃO DE INTERVENÇÕES:  
UM CONTRIBUTO EM INTERVENÇÃO PRECOCE**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**  
MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA  
2011



Universidade do Porto  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**A UTILIZAÇÃO DA ENTREVISTA BASEADA NAS ROTINAS (EBR) E DA  
ESCALA DE AVALIAÇÃO DAS PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES  
ACERCA DAS ROTINAS E DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA (EAPERE)  
NA PLANIFICAÇÃO DE INTERVENÇÕES:  
UM CONTRIBUTO EM INTERVENÇÃO PRECOCE**

**Ana Alice Castro Carvalho**

Junho 2011

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora Ana Isabel da Mota e Costa Pinto (F.P.C.E.U.P.).

## **AGRADECIMENTOS**

Antes de mais quero agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Ana Isabel, por toda a disponibilidade, paciência, sugestões e constante motivação ao longo deste “caminho”!

Aos meus pais por toda a dedicação incondicional, pela vossa preocupação e paciência e por me ajudarem a construir todos os meus passos. Desculpem os meus maus humores regulares! Sem vocês não tinha chegado até aqui!

Às minhas irmãs por tudo o que partilhamos, rimos, choramos e discutimos. O que faria sem vocês?! Obrigada por me manterem sempre bem-disposta, especialmente quando mais preciso.

À minha restante família, porque fazem parte da minha história pessoal e porque sempre me apoiaram em todos os momentos!

Aos meus amigos, em particular à Renata e ao Duarte, por simplesmente serem quem vocês são e por tudo o que representam para mim e por tudo o que passamos juntos!

À Susete, ao Hélder e à Rituxa. Por todo vosso companheirismo, amizade, afecto, e compreensão e por todas as horas que não passei com vocês!

Aos meus colegas e amigos Ângela, Lara, Dayanna, Stephanie, Marta e Rita. Tantos anos em conjunto e tantas etapas percorridas! Obrigada por toda a vossa tolerância e paciência, frustrações e alegrias partilhadas, especialmente nesta fase que termina. Que continuemos a construir novas e melhores vivências!

Ao pessoal do CPDEC, por sempre estarem sempre presentes ao “meu bater da porta”, em particular à Margarida Barbieri, pelas horas que me dispensou e encorajamento!

Às famílias e educadoras envolvidas e que sem a sua colaboração não teria sido possível levar a cabo este estudo.

E a todos os que não mencionei, mas que de uma maneira ou outra me ajudaram a percorrer todo um percurso, que é apenas o começo, muito obrigada!

## RESUMO

Este estudo centrou-se nas premissas actuais da Intervenção Precoce (IP) explorando uma abordagem centrada na família e uma intervenção baseada nas rotinas.

Foram analisados dois estudos de caso, de crianças com idades entre os 4 e 5 anos, a frequentar o contexto de Jardim-de-Infância, e com apoio do Projecto de Intervenção Precoce de Matosinhos. Para tal, foram realizadas entrevistas a cada uma das mães e respectivas Educadoras da sala do regular utilizando-se com as mães a *Entrevista Baseada nas Rotinas - EBR* (RBI; McWilliam, 2006) e com as educadoras a *Escala de Avaliação das Percepções dos Educadores acerca das Rotinas e do Envolvimento da Criança – EAPERE* (SATIRE; Clingenpeel & McWilliam, 2003) que identificam rotinas em dois contextos distintos: o contexto familiar e o contexto de jardim-de-infância. Posteriormente, os dados recolhidos foram correspondidos a categorias específicas da *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – versão para crianças e jovens* (CIF-CJ; WHO, 2007), através da análise de conteúdo dedutiva. Esta correspondência traduziu-se na construção de um perfil funcional para cada criança por rotina e por contexto.

Paralelamente, através desta correspondência, foram apontadas algumas sugestões para desenvolvimento de algumas dimensões da classificação, as quais foram surgindo ao longo da análise com base na constatação de limitações na especificidade ou na abrangência de alguns conteúdos da CIF-CJ. Os resultados mostraram, principalmente, uma necessidade de uma maior clarificação de diversas dimensões dos factores ambientais numa futura revisão.

Por fim, foram ainda elaborados planos de intervenção para cada caso, tendo-se destacado os aspectos que achamos mais importantes trabalhar, com base nos perfis de funcionalidade nos dois contextos. Este plano, dividido por rotinas, possibilitou uma correspondência entre os dados da avaliação e a planificação de uma intervenção baseada nas reais oportunidades de aprendizagem em contexto das rotinas de cada criança.

## ABSTRACT

This study is based on the current major principles of Early Childhood Intervention, specifically on a family-centred approach and a routines-based intervention.

Two case studies were analysed – two children (4-5 years-old) attending the pre-school context, and receiving support from the Early Childhood Intervention Project of Matosinhos – PIP Matosinhos. Data was collected through individual interviews conducted with each child's family and regular pre-school teacher. *The Routines Based Interview* (RBI; McWilliam, 2006) was used with the families, and the *Scale for the Assessment of Teachers' Impressions of Routines and Engagement* (SATIRE; Clingenpeel & McWilliam, 2003) was applied to the pre-school teachers. Both interview processes aimed to identify everyday routines in the two contexts: the family context and the pre-school context. Subsequently, through a deductive content analysis, the collected data have been matched with specific domains and sub-domains from *The International Classification of Functioning, Disability and Health — Children and Youth version* (ICF- CY; WHO, 2007) — in order to establish each child's functional profile in each of the above-mentioned contexts and daily routines.

As a result of this correspondence, limitations have been identified regarding a number of dimensions of the Classification, mostly in terms of its comprehensiveness and specificity. Therefore, some suggestions have been made to clarify the description of these dimensions. The results suggest that a future, revised and enhanced version of the ICF will necessarily benefit from a more thorough and clearer depiction of the environmental factors dimension.

Finally, for each child, an individual intervention plan was designed, based on the main aspects documented through the functional profiles on the two considered contexts. This routine-based design for the intervention plans made it possible to match the intervention with the assessment data, as well as to embed interventions in the opportunities of daily routines.

## RÉSUMÉ

Cette étude s'est centrée dans les prémisses actuelles de l'Intervention Précoce (IP) en explorant un abordage centré dans la famille et une intervention basée sur les routines.

Ont été analysées deux études de cas, d'enfants avec des âges entre les 4 et 5 ans, qui fréquentent le contexte de l'école maternelle, intégrant le Projet d'Intervention Précoce de Matosinhos. Pour cela, ont été réalisées des entrevues à chacune des mères et respectives éducatrices de la salle, en utilisant avec les mères des *Entrevues Basées sur les Routines* (EBR; McWilliam, 2006) et avec les éducatrices *l'Entrevue Échelle d'Évaluation des Perceptions des Éducateurs concernant les Routines et l'Engagement de l'Enfant* (EEEEPERE; Clingenpeel & McWilliam, 2003), qui identifient des routines dans deux contextes différents - le contexte familial et le contexte de l'école maternelle. Par la suite, les informations recueillies ont été comparées à des catégories spécifiques de la *Classification Internationale de la Fonctionnalité, du Handicap et de la Santé version pour enfants et les jeunes de la Santé - version pour enfants et jeunes* (CIF-EJ; WHO, 2007), à travers l'analyse du contenu déductive. Cette correspondance s'est traduite dans la construction d'un profil fonctionnel pour chaque enfant divisé par routine et par contexte.

Au même temps, à travers cette correspondance, ont été indiquées quelques suggestions pour le développement de quelques dimensions de la classification, lesquelles sont apparues au cours de l'analyse basée dans la constatation des limitations dans la spécificité ou dans la couverture de quelques contenus de la CIF-EJ. Les résultats ont montré, surtout, la nécessité d'une plus grande clarification des différentes dimensions des facteurs environnementaux dans une future révision.

Finalement, encore ont été élaborés des plans d'intervention pour chaque cas, en ayant détaché les aspects les plus importants à travailler, basé dans les profils de fonctionnalité dans les deux contextes. Ce plan, qui a été divisé par des routines, a permis de compléter la procédure du recueillage des données, avec une intervention basée sur les routines.

## ÍNDICE

<b>Introdução</b>	<b>1</b>
 <b>Parte I.</b>	 <b>3</b>
<b>Enquadramento teórico</b>	
1. Perspectivas acerca do desenvolvimento	4
1.1 Modelo Transaccional de Sameroff e Fiese (1975-2000)	4
1.2 Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1979) e o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner e Morris (1998)	5
2. Intervenção Precoce	8
2.1. Intervenção Precoce: definição e contextualização histórica	8
2.2. Intervenção Precoce em Portugal	9
2.3. Práticas Centradas na Família e na Comunidade	12
2.4 Intervenção Baseada nas Rotinas	16
3. Questões da Classificação: a Classificação: a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde	19
4. O conceito de Participação	23
 <b>Parte II.</b>	 <b>26</b>
<b>.Estudo Empírico</b>	
1. Objectivos e Questões de Investigação	26
2. Método	28
2.1 Participantes	28
2.2 Medidas	29
2.2.1 Entrevista Baseada nas Rotinas – EBR (Routines Based Interview – RBI; McWilliam, 2006)	29
2.2.2 Escala de Avaliação das Percepções dos Educadores acerca das Rotinas e do Envolvimento da Criança – EAPERE (Scale for Assessment of Teachers’ Impressions of Routines and Engagement – SATIR ; Clingenpeel & McWilliam, 2003)	30



2.2.3 Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – versão para crianças e jovens (CIF-CJ): Aspectos da codificação	31
2.3 Procedimento de recolha de dados	32
2.3.1 Pilotagem	32
2.3.2 Estudo Empírico	32
2.4 Análise dos dados	34
2.4.1 Análise de conteúdo dedutiva	34
2.4.2 Correspondência das unidades de análise com os domínios da CIF-CJ com base nas “linking rules”	35
2.4.3 Atribuição de qualificadores às dimensões da CIF-CJ	36
2.5 Planos de Intervenção	36
3. Resultados	38
3.1 Caso A.	38
3.1.1 Contexto familiar	38
3.1.2 Contexto jardim-de-infância	39
3.2 Caso E.	40
3.2.1 Contexto familiar	40
3.2.2 Contexto jardim-de-infância	41
3.2 Sugestões para complementar a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – versão crianças e jovens (CIF-CJ)	42
3.4 Planos de Intervenção	43
4. Discussão dos Resultados	44
4.1 Análise dos casos: Caso A. e Caso E.	44
4.2 Sugestões para complementar a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – versão crianças e jovens (CIF-CJ)	46
4.3 Planos de Intervenção	47
5. Conclusão: considerações de resultados, limitações e propostas futuras	48
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>50</b>

## **ANEXOS**

## **ABREVIATURAS**

ANIP= Associação Nacional de Intervenção Precoce

CID-10= Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – 10ª Edição

CIF= Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CIF-CJ= Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - versão para Crianças e Jovens

EAPERE= Escala de Avaliação das Percepções dos Educadores acerca das Rotinas e do Envolvimento da Criança

EBR= Entrevista Baseada nas Rotinas

EE= Educação Especial

EPE – Educação Pré-Escolar

IP= Intervenção Precoce

PIP-Matosinhos= Projecto de Intervenção Precoce-Matosinhos

NEE= Necessidades Educativas Especiais

OMS= Organização Mundial de Saúde

SNIP= Sistema Nacional de Intervenção Precoce

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1= Definições de abordagens em equipa	14
Quadro 2= Modelo Conceptual da CIF	20
Quadro 3= Fases do estudo	28

## ANEXOS

ANEXO 1: Princípios básicos de uma perspectiva centrada na família e que regulam as práticas actuais em Intervenção Precoce

ANEXO 2: Grelha de análise utilizada para o momento de Pilotagem: exemplo da rotina de “Acordar

ANEXO 3: Cartas de autorização às famílias e educadoras

ANEXO 4: Grelhas de análise de conteúdo dedutiva resultante da correspondência entre dados obtidos pela EBR e EAPERE e a CIF-CJ (WHO, 2007) e respectivas sugestões para detalhar conteúdos da CIF-CJ.: Caso A. e Caso E.

ANEXO 5: Listagem dos que resultaram da correspondência entre os conteúdos da EBR e EAPERE documentados para as rotinas desse contexto e os domínios da CIF-CJ: Caso A. e Caso E.

ANEXO 6: Regras básicas e gerais das “*linking rules*” (Cieza et al., 2005)

ANEXO 7: Planos de Intervenção: Caso A. e caso E. (rotinas em família e no jardim-de-infância

ANEXO 8: Quadro indicativo das sugestões para detalhar conteúdos da CIF-CJ com base na análise de conteúdo dedutiva das entrevistas

## Introdução

Tem-se vindo a assistir nos últimos anos, no contexto português, a uma mudança na atenção dada ao campo da Intervenção Precoce (IP), tal como se pode comprovar com a recente publicação de dois decretos-lei: o 3/2008, referente à Educação Especial (EE) e o 281/09 ligado especificamente à IP.

A IP reconhece a importância dos primeiros anos de vida como os mais determinantes para o desenvolvimento da criança, assumindo que intervir precocemente, garante uma abordagem atempada que possibilite a prevenção de futuros problemas (Alves, 2009). Partindo de todo um conjunto de investigação e prática, a perspectiva mais actual em IP baseia-se numa filosofia que preconiza a família como o centro da intervenção e que incentiva a interdisciplinaridade e a colaboração entre os serviços envolvidos (Fernandes, 2008). De facto, quando pensamos em desenvolvimento humano e, especificamente, no trabalho com crianças, não nos podemos dissociar do contexto proximal no qual estas se inserem, bem como dos contextos mais distais que influenciam os processos proximais que ocorrem nesses contextos de vida diária (Bronfenbrenner, 2005b). O desenvolvimento da criança deve, pois, ser abordado no contexto de trocas de carácter transaccional com os elementos da sua família, as quais se regem por determinadas regras, costumes e valores que irão influenciar esse desenvolvimento, especialmente nos primeiros anos de vida (Sameroff & Fiese, 2000; Sameroff, 2009). Assim, os procedimentos em IP deixam de ter como unidade exclusiva de intervenção a criança, abordagem esta característica dos primeiros programas de IP, passando a preocupar-se, não só com os aspectos relacionados com o desenvolvimento da criança, mas centrando-se na prestação de apoio global à família como um todo.

Como tal, as respostas nesta área de avaliação-intervenção deverão ser integradas e inseridas nos contextos de vida das famílias, utilizando-se as oportunidades de aprendizagem no contexto das rotinas diárias naturais, como meio para intervir (Almeida, 2004). Obrigatoriamente, novas formas de trabalhar e novas atitudes emergem destas abordagens. Daí o uso de procedimentos que tenham em consideração, não o que a criança não é capaz de fazer, mas antes a sua funcionalidade dentro dos seus contextos naturais e que englobem as prioridades da família sempre numa relação de confiança e constante comunicação e colaboração entre profissionais e família (Alves, 2009; Tegethof, 2007). Todavia, não é fácil pôr em prática estes procedimentos, sobretudo pela complexidade que envolve o trabalho com as famílias e pelos inúmeros imperativos administrativos que, muitas vezes,

surgem, existindo, frequentemente, um hiato entre a teoria/investigação e a prática dos profissionais no terreno (Wilcox, 1996).

Foi precisamente a dificuldade em operacionalizar conceitos teóricos que motivou a realização do presente estudo. Pretende-se, assim, com esta investigação, contribuir para facilitar uma prática efectiva em IP, analisando a implementação de procedimentos de avaliação-intervenção que viabilizem uma abordagem verdadeiramente centrada na família, nos seus contextos naturais e nas actividades que a criança implementa no âmbito das suas rotinas de vida diária, de acordo com as abordagens mais actuais em IP. Para tal, iremos analisar dois procedimentos: (a) a Entrevista Baseada nas Rotinas (EBR) traduzida pela equipa da Associação Nacional de Intervenção Precoce (ANIP) em 2006, da Routines Based Interview (RBI; McWilliam, 2006) e (b) a Escala de Avaliação das Percepções dos Educadores acerca das Rotinas e do Envolvimento da Criança (EAPERE) traduzida pela mesma associação com base na Scale for the Assessment of Teachers' Impressions of Routines and Engagement (SATIRE; Clingenpeel & McWilliam, 2003). Foi igualmente nosso propósito verificar em que medida era possível, com base nos dados obtidos com estes procedimentos, delinear uma intervenção passível de promover a real participação da criança nas rotinas em que diariamente está inserida. Como forma de estruturar e documentar a informação obtida com base nas duas entrevistas, utilizaremos a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – versão para crianças e jovens (CIF-CF; WHO, 2007), de forma a delinear estratégias de intervenção mais específicas, contextualizadas e individualizadas.

Por conseguinte iremos organizar este estudo em duas grandes partes. Numa primeira parte, onde será realizada um enquadramento teórico, iremos abordar, num primeiro capítulo, os modelos teóricos que enquadram as abordagens em IP. Um segundo capítulo centrar-se-á no conceito de IP, incluindo a evolução histórica desta área de saber em Portugal, caracterizando as práticas centradas na família e a intervenção baseada nas rotinas. No terceiro capítulo apresenta-se sucintamente o sistema de classificação universal vigente, relativa à funcionalidade humana, a CIF-CJ, bem como o modelo conceptual que lhe está subjacente. Acharmos também relevante destacar e clarificar o conceito de participação no capítulo quatro. A segunda parte abordará a componente empírica do trabalho: serão descritos os objectivos e questões de investigação e o método utilizado na sua análise: serão detalhados os participantes e suas características, o procedimento desenvolvido, as medidas utilizadas. Serão, depois expostos os resultados obtidos e apresentada uma discussão e uma reflexão final relativamente a esses resultados.

## **PARTE I.**

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **1. Perspectivas acerca do desenvolvimento**

A IP, tal como qualquer outro campo, rege-se por um conjunto de aspectos teóricos e conceptuais que, por sua vez, orientam os procedimentos e a forma de agir inerente. Assim, qualquer técnico é influenciado por um referencial teórico que lhe permita proceder e actuar adequadamente face à realidade que lhe é apresentada. Tal parece ainda fazer mais sentido, se pensarmos na diversidade, quer de populações-alvo, quer de modelos e práticas abrangidas pela IP. São estes enquadramentos que orientam e operacionalizam, não só a avaliação, mas também, a planificação da intervenção (Almeida, 1997b). Deste modo, achamos fundamental iniciar esta exposição partindo das concepções e modelos que parecem nortear, actualmente, e no seu conjunto, o quadro conceptual no campo da IP. Falaremos, assim, neste contexto, dos modelos contextualistas e sistémicos.

Do ponto de vista histórico, as perspectivas contextualistas surgem nos anos 1970 como consequência do reconhecimento progressivo de que os modelos até então predominantes e vigentes, o organicista (no qual predomina o interesse pelas características pessoais do indivíduo) e o mecanicista (que realça o efeito dos factores ambientais), devido ao seu carácter reducionista, não pareciam conseguir explicar o complexo processo do desenvolvimento humano. Consequentemente, assiste-se ao emergir de modelos que afirmam a preponderância da relação pessoa-contexto, associando a análise do contexto à compreensão do desenvolvimento humano. A criança/indivíduo passa, assim, a ser entendida como possuindo características idiossincráticas, interagindo com os outros significativos dos seus contextos de vida. Mais, é encarada como um produtor activo do seu próprio desenvolvimento, moldando, nas interações que vai estabelecendo, as fontes do seu desenvolvimento, ao mesmo tempo que é moldada por elas (Lerner, 2002, como citado em Tegethof, 2007).

Dos diversos modelos que se enquadram nesta perspectiva, iremos destacar apenas dois, pela sua maior relevância para a área da IP e suas práticas actuais: o Modelo Transaccional de Sameroff e Fiese de 1975 (como citado em Sameroff & Fiese, 2000) e o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner e Morris de 1998 (como citado em .Bairrão & Almeida, 2003).

### **1.1 Modelo Transaccional de Sameroff e Fiese (1975; 2000)**

O modelo Transaccional, desenvolvido por Sameroff e Chandler em 1975 (como citados em Sameroff & Fiese, 2000), vem chamar a atenção para a inadequação das perspectivas teóricas que pretendem explicar o desenvolvimento



com base em factores considerados isoladamente, sejam estes de ordem biológica ou ambiental. Neste sentido, segundo Sameroff (2009), o desenvolvimento é um processo dinâmico que resulta de trocas bidireccionais e contínuas entre a criança e os seus diferentes contextos de vida e experiências que lhe são proporcionadas pela família e contexto social. Isto significa que há uma acção que implica uma transformação recíproca na criança e no meio (físico, familiar e social). Por essa razão, os resultados desenvolvimentais da criança não são explicados exclusivamente, nem pelas características pessoais, nem pelas características do ambiente no qual esta se encontra inserida. É antes, produto de uma série de transacções e interdependências mútuas que evoluem ao longo do tempo, no decorrer das quais a criança não só responde, mas também altera o ambiente no qual está inserida. A criança e os contextos ambientais são, assim, interdependentes e mudam como resultado e função da sua influência mútua (Sameroff & Fiese, 2000; Sameroff & MacKenzie, 2003; Simeonsson & Leskinen, 1999). Como consequência disto, o risco biológico ou social relativo a uma situação particular, pode ser atenuado ou ultrapassado se existirem factores protectores na interacção pessoa - meio, que sejam favorável à criança, tal como um meio desfavorável pode pôr em causa o desenvolvimento normal de uma criança que não apresenta qualquer condição ou risco biológico (Almeida, 1997b, 2000a; Bairrão, 1994). Daqui se deduz que a família é um sistema importante que influencia o desenvolvimento da criança e, por isso deverá ser foco de intervenção (Alves, 2009). Assim, numa vertente mais prática, os programas de IP deverão ter em conta esta natureza contínua das inter-relações que se estabelecem entre a criança e os seus cuidadores, não incidindo apenas numa parte do interveniente relacional (Almeida 1997b).

Ao colocar igual ênfase na importância da criança e do ambiente, este modelo implicou mudanças no campo da IP, levando os técnicos a considerar e a reforçar as relações e a mudança dos comportamentos interactivos entre a criança e o principal prestador de cuidados (Cruz, 2003, como citado por Magalhães, 2010).

## **1.2 Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1979) e o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner e Morris (1998)**

Enquadrando-se, também, nas abordagens contextualistas e sistémicas, este modelo, primeiramente teorizado por Bronfenbrenner em 1979, chama a atenção para a importância de, não só considerar os contextos do desenvolvimento humano, mas principalmente para a necessidade de se estudar o desenvolvimento humano e suas particularidades nos contextos reais em que os seres humanos vivem, propondo uma

teoria que privilegia as relações dinâmicas entre indivíduo e meio (Bairrão, 1995; Bronfenbrenner, 1987). Segundo Bronfenbrenner, o desenvolvimento humano é, então, produto da interacção entre o organismo humano em desenvolvimento e o seu ambiente (Bronfenbrenner, 1987). As crianças são, assim, consideradas como seres activos em contextos específicos, quer imediatos, quer alargados, onde estão inseridas e dentro dos quais vivem e se desenvolvem. O desenvolvimento não deve, assim, ser considerado como um fenómeno estático e de forma descontextualizada, mas antes a sua compreensão terá que considerar diferentes momentos ao longo do tempo e dentro dos vários contextos da criança e sua família (Almeida, 1997b). Para explicar a influência do meio no ser em desenvolvimento, Bronfenbrenner (1987, 2005a) propõe uma descrição detalhada dos contextos de desenvolvimento, conceptualizados como uma hierarquia de sistemas *interrelacionados* constituída por quatro níveis, progressivamente mais complexos e abrangentes, estabelecendo-se entre estes uma relação dinâmica em que cada um influencia o outro mutuamente, indo desde o ambiente imediato da criança, até à complexidade dos padrões e valores culturais. O *microssistema* é o ambiente quotidiano imediato da criança como a família, escola ou vizinhança. Mas estes microssistemas, que constituem os contextos de vida da criança, não se encontram isolados. Eles interagem entre si. É precisamente esta interacção que constitui o *mesossistema*. O mesossistema é, então, um sistema de microssistemas e que pode incluir, por exemplo, as relações entre a família e a escola, ou relações entre família e o grupo de pares. Quanto ao *exossistema*, este refere-se às ligações entre dois ou mais contextos ou microssistemas, sendo que, em que pelo menos um deles, a criança não está inserida, mas que a afecta indirectamente. Por último, o *macrossistema* consiste nos padrões culturais, como as crenças dominantes, as ideologias ou os sistemas económicos e políticos de uma determinada cultura onde o micro, meso e exossistemas se inserem.

A partir de 1989, esta teoria vai sofrer algumas reformulações (Bairrão, 2003; Bairrão & Almeida, 2003). Nesta nova conceptualização, denominada de Modelo Bioecológico, o desenvolvimento humano surge como um produto de quatro componentes e das suas relações: *o processo, a pessoa, o contexto e o tempo*. É dada ênfase ao processo (*dito processo proximal*), que surge como o mecanismo primário para o desenvolvimento e que compreende todas as interacções entre a pessoa em desenvolvimento e o meio circundante. A influência destes processos no desenvolvimento varia em função dos outros três constituintes atrás mencionados: a pessoa, o contexto e o tempo (Bronfenbrenner, 2005b). Assim, e como reflecte o autor, o desenvolvimento do ser humano está necessariamente ligado à ocorrência de

processos proximais que implicam uma participação activa cada vez mais complexa e uma interacção recíproca, que deverá ocorrer por longos períodos de tempo, com pessoas, objectos e símbolos no ambiente imediato do indivíduo.

Bronfenbrenner cria, assim, um modelo abrangente, reforçando a ideia de que os seres humanos criam os seus ambientes, os quais, por sua vez, modelam o desenvolvimento humano. As suas acções influenciam os múltiplos componentes e níveis ecológicos que, por sua vez, os moldam, sendo, assim, agentes activos e participativos no seu próprio desenvolvimento (Lerner, 2005). Nesta perspectiva, e mais uma vez numa vertente mais prática, isto implica que a avaliação e intervenção em IP não deverá incidir apenas no levantamento das capacidades e dificuldades das crianças, mas antes, deverá também ter em consideração as características do contexto, nomeadamente, no que se refere a necessidades, recursos e expectativas num dos seus contextos mais próximo, isto é, a família, sendo que esta avaliação só fará sentido se for individualizada, se estiver directamente ligada à intervenção e se existir uma congruência entre os serviços prestados à criança, ao núcleo familiar e os objectivos expressos pela família (Almeida, 1997b). Por outras palavras, o processo de avaliação - intervenção deverá incidir sobre os diferentes contextos de vida das crianças e famílias (Bairrão, 1995). Por isso, os profissionais deverão englobar a família em todo o processo desde o momento de avaliação até à planificação e implementação da intervenção, já que esta é um sistema crucial para o desenvolvimento do indivíduo.

Tal como Tegethof (2007) menciona, as perspectivas ecológicas e bioecológicas que acabámos de destacar, constituíram um ponto de viragem em IP, quer do ponto de vista teórico-conceptual, quer do ponto de vista prático. Toda esta nova forma de considerar o conjunto criança-contexto ambiental e de recolocar as interacções como um aspecto central na compreensão do processo de desenvolvimento apela, obrigatoriamente, para um novo modo de planificar e de implementar uma intervenção. Tais perspectivas vieram, assim, dar um enquadramento à prática de IP, desde a compreensão da ecologia familiar e social, à planificação e inclusão de intervenções em contextos naturais da criança e sua família (Bairrão & Almeida, 2003).

## **2. Intervenção Precoce**

### **2.1 Intervenção Precoce: conceito e evolução histórico-contextual**

O presente trabalho foca as práticas e serviços de IP, pelo que, de seguida, faremos luz sobre algumas considerações relacionadas com este campo.

O conceito de IP é um conceito amplo, que não designa uma forma específica de intervenção, mas antes tem sido utilizado para abranger e descrever uma variedade de serviços e intervenções de carácter preventivo e remediativo para crianças com necessidades educativas especiais (NEE) e suas famílias (Almeida, 1997a, 1997b; Bairrão, 1994; Bairrão, & Almeida, 2003). Apesar desta diversidade, as suas práticas têm subjacente a ideia de que as experiências precoces são cruciais em termos de desenvolvimento e que problemas de origem biológica e ambiental podem ser ultrapassados ou atenuados através de uma intervenção atempada e de qualidade. Assim, a IP assenta numa filosofia preventiva, que considera como objectivo principal, prevenir ou minimizar os problemas de desenvolvimento resultantes de situações de risco biológico ou ambiental/social, bem como de situações já com alterações do desenvolvimento estabelecidas, a par de um consenso alargado relativo ao direito, que têm essas crianças, entre os 0 e 6 anos, e as suas famílias, a um atendimento em programas de IP, sem o qual a sua situação tenderá a agravar-se (Almeida, 1997a; Bairrão & Almeida, 2003; Felgueiras, 1997; Guralnick, 1997, como citado em Tegethof, 2007). Presentemente, "...a IP é encarada como um conjunto de serviços e apoios, que podem ser prestados em diferentes contextos, e que se desenvolvem com base numa relação de parceria com a família, com o objectivo de promover o desenvolvimento das crianças em idades precoces com deficiências ou incapacidade, atraso de desenvolvimento ou em risco grave de atraso de desenvolvimento, e de melhorar a sua qualidade de vida, assim como a das suas famílias." (Tegethof, 2007, p.68). Por outras palavras, é a existência de um problema a nível do desenvolvimento ou de um risco elevado de que tal possa vir a suceder, e o facto de se acreditar que uma intervenção pode resolver ou atenuar essa situação, que torna uma criança e sua família elegíveis para um programa de IP.

Segundo Almeida (1997b) e Guralnick (2005) a noção de IP (e, respectivamente, as suas práticas e serviços) tem vindo a modificar-se desde os primórdios nos anos 1960 e 1970 nos Estados Unidos da América, fruto de uma evolução histórica e científica. Inicialmente, os programas de 1ª geração de IP, ditos

de “Educação Compensatória”, eram essencialmente centrados nas crianças oriundas de meios socioeconómicos desfavorecidos com diferentes problemáticas. Tinham um cariz fortemente remediativo/compensatório, como forma de combate à pobreza, visando atenuar ou até mesmo eliminar essas mesmas problemáticas, através de uma intervenção precoce intensiva anterior à sua entrada na escola. A segunda vaga de programas de IP surge por volta dos finais dos anos 1970, prolongando-se durante os anos 1980. Dois marcos legislativos norte-americanos destacam-se neste período: a lei PL 94-142 de 1975 e a PL-99-457 de 1986. Estes documentos vieram reconhecer a todas as crianças de idade escolar com incapacidades, o direito a uma educação pública, gratuita e adequada às suas necessidades, num meio natural e o menos restritivo possível e pôr a tónica na família e no seu papel preponderante no desenvolvimento da criança. Ainda que muito da participação da família nestes programas, especialmente nos anos 1970, se cingisse a implementar as instruções e actividades solicitadas pelos técnicos, já há uma preocupação em alargar as intervenções de uma perspectiva centrada apenas na criança com incapacidade, para uma abordagem considerando a família e a comunidade. Chega-se, assim, por volta dos anos 1990, aos programas de 3ª geração, que se caracterizam por uma nova conceptualização, organização e prestação de serviços. A grande mudança reside, sobretudo, na forma como são administrados os serviços às famílias e na visibilidade crescente e papel preponderante que estas foram assumindo ao longo de todo o processo, reflectindo uma abordagem centrada na família, hoje considerada como prática mais adequada em IP e que passaremos a descrever noutro ponto mais à frente (Bairrão, 1992; Bairrão, 2003; Felgueiras, 1997; Pimentel, 1997). Assim, numa perspectiva histórica, repara-se que, de um enfoque inicial exclusivo na criança, passou-se a ter em conta, posteriormente, a criança e pais para, actualmente, abarcar o círculo familiar como um todo e a comunidade (Almeida, 1997a, 1997b).

## **2.2 Intervenção Precoce em Portugal**

Sintetizar a evolução da IP em Portugal, não parece ser uma tarefa fácil, já que, como Gamelas (2003) salienta, a história deste campo é ainda recente neste país. De facto, Pinto et al. (2009) e Tegethof (2007) apontam que não podemos falar de programas de IP antes dos anos 1980, o que por si só já nos revela um atraso relativamente a outros países pioneiros como os Estados Unidos da América. A história da IP no nosso país está intimamente ligada à história da Educação Especial (EE) e da Educação Pré-Escolar (EPE), tendo, por isso, vindo a ser implementada, ao longo do tempo, por diversos técnicos e serviços, sob a alçada de diferentes ministérios. Os seus primeiros passos, na segunda década dos anos 1960, cingiram-

se a prestar apoio a crianças com alterações definidas concebido dentro de um modelo médico e ligado aos serviços de saúde, com carácter sobretudo assistencial e, frequentemente, por iniciativa privada. É, no entanto, de realçar, na década de 1970, o aparecimento dos Centros de Reabilitação de Paralisia Cerebral, destinadas a crianças com paralisia cerebral e outras alterações motoras, que integravam diferentes técnicos a trabalhar de forma diferenciada, já desempenhando um papel importante na estimulação e intervenção precoce destas crianças (ANIP, 2007; Gamelas, 2003; Grupo Interdepartamental, 2006; Bairrão & Almeida, 2002).

Até finais dos anos 1980, princípios dos anos 1990, o atendimento destas crianças antes do início da escolaridade obrigatória continuava a ser muito raro e era predominantemente prestado por sectores de Saúde e da Segurança Social. Por seu lado, o Ministério da Educação, para além do apoio assegurado pela então equipa de EE a um escasso número de crianças com idades inferiores aos seis anos, tinha uma intervenção reduzida neste campo. É, precisamente na década de 1980, que surgem, no âmbito da Segurança Social, os primeiros acordos de cooperação com instituições privadas de EE. Estas primeiras escassas iniciativas caracterizavam-se, particularmente, pelo seu enfoque no diagnóstico da criança, pelos conselhos e orientações genéricas dadas pelos peritos aos pais e família e pela prestação de apoio especializado, não de cariz preventivo, mas antes reabilitativo. No entanto, começou-se a tomar consciência da necessidade de uma detecção e identificação precoces. Ainda em finais dos anos 1980, surgem alguns projectos pioneiros na área do atendimento e intervenção com crianças em idades precoces com incapacidades ou em situação de risco, no âmbito de Segurança Social, da Saúde e da Educação, influenciando, de forma significativa, o desenvolvimento da IP em diferentes pontos do país, garantindo formação aos diferentes profissionais envolvidos. Destaca-se, por exemplo, o Projecto Integrado de Intervenção Precoce de Coimbra, que assenta num modelo de coordenação de e integração de serviços (saúde, educação e segurança social). Por outro lado, o cada vez maior conhecimento acerca das práticas e da formação que se efectuava noutros países, possibilitou a introdução de modelos teóricos e novas formas de actuar mais consistentes e actuais (Almeida, 2000b; ANIP, 2007; Grupo Interdepartamental, 2006; Bairrão & Almeida, 2002).

Ao longo dos anos 1990 assiste-se ao crescimento de Projectos de IP e à consolidação de novos modelos conceptuais e práticas, à consciencialização pelos técnicos acerca da necessidade de uma abordagem sistémica no planeamento de intervenções nesta área, bem como a mudanças a nível das políticas educativas do

Ministério da Educação e à criação de vários incentivos financeiros (Alves, 2009; ANIP, 2007; Grupo Interdepartamental, 2006; Bairrão & Almeida, 2002).

Porém, apesar do crescente interesse nos novos modelos de IP, em termos legislativos, até finais de 1999, não havia uma referência específica à IP, a não ser pontualmente e de forma dispersa nalgumas alusões ou orientações inseridas na legislação ligada à EE e à EPE. Este enquadramento só surgiria em 1999 com o Despacho Conjunto 891/99, que, inspirado na legislação americana, definiu e regulamentou as orientações para a prática de IP em Portugal, revelando-se, assim, um ponto de viragem neste campo (Almeida, 2000b; Bairrão, 2003; Bairrão, & Almeida, 2003; DL 891/99; Bairrão & Almeida, 2002). Mais recentemente, foi publicado o Decreto-Lei 3/2008, que prevê um atendimento especializado aos alunos com NEE. Este decreto, que veio revogar o anterior 891/99, define, com enquadramento na Declaração de Salamanca de 1994<sup>1</sup>, no seu todo, os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às NEE dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação em um ou vários domínios da vida. Vemos assim uma significativa viragem na forma como as crianças são inseridas no sistema educativo e nas escolas ditas inclusivas (DL 3/2008; Mariante & Silva, 2009). No ano de 2009 foi publicada uma nova legislação, esta ligada directamente à IP, o Decreto-Lei 281/09. Este decreto cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce (SNIPI), define a Intervenção Precoce na Infância (IPI) e delimita a população-alvo abrangida pelo SNIPI e contempla a obrigatoriedade da realização de um “Plano Individual de Intervenção Precoce” (PIIP) (DL 281/99). Se o 891/99 punha a tónica no contexto familiar, a actual legislação pretende colocar um maior relevo no envolvimento e interacção da família e da comunidade, mediante a coordenação de estruturas do Ministério da Saúde, Educação e do Trabalho e Solidariedade Social (Alves, 2009), embora ainda que não esteja claramente explicitado o modo como se realizará esse envolvimento e quais os mecanismos necessários à sua concretização (Grupo de Trabalho e Investigação, 2010).

Parece relevante destacar algumas considerações apontadas por Grande (2010), sobre estas duas legislações actualmente em vigor, já que cremos que influenciam a forma como o processo decorre na prática. Essas considerações

---

<sup>1</sup> Este declaração organizada pelas Nações Unidas que defende o direito a uma educação para todos, proclamando que as todas as crianças com NEE devem ter acesso às escolas regulares e que estas devem adequar-se às necessidades dessas crianças (UNESCO, 1994).

passam pelo facto de existirem dois enquadramentos legislativos consoante o contexto de educação de infância que a criança frequenta: a rede escolar pública ou a rede privada. Assim, pelo que nos é possível constatar, do artigo 5º (no ponto 2, na alínea c, parte iv) do DL 281/2009, as crianças que frequentam a rede pré-escolar, neste caso pública, são imediatamente abrangidas pelo DL 3/2008 e pela sua posterior alteração (Lei nº 21/2008). Isto implica uma transição das medidas implicadas no PIIP, para o Programa Educativo Individual (PEI), em vez da existência de uma conjugação entre os dois. Tal como a autora reconhece, parece-nos incongruente e pouco apropriado que, pelo facto de estarem em sistemas diferentes, sejam obrigadas a procedimentos legislativos e critérios de elegibilidade distintos. Desta forma, não nos parece errado pensar que deveria haver uma homogeneidade de critérios, conceptualmente associada aos pontos-chave internacionalmente reconhecidos em IP.

### **2.3 Práticas centradas na família e na comunidade**

Tal como já vimos, toda a prática em IP foi mudando desde os seus inícios, tendo o papel da família no processo de IP e a forma como era vista pelos profissionais, acompanhando a evolução e desenvolvimento dessas práticas (Buysse & Wesley, 2005).

Tendo como origem as teorias actuais de desenvolvimento, ditas sistémicas e ecológicas, às quais já aludimos anteriormente, e que colocam as interacções entre criança e meio envolvente como um aspecto central do desenvolvimento, as práticas actuais – *centradas na família* - reconhecem que crianças em idade mais precoce estão integradas num contexto específico, a família, com as suas características próprias, pelo que se torna inviável isolar a criança da mesma. Por sua vez, a família faz parte de um sistema social e comunitário alargado, com a qual ela vai interagir e que vai exercer sobre ela e, conseqüentemente, sobre a criança, um conjunto de influências e trocas interactivas que deverão ser tidas em conta quando se programa uma intervenção que se pretende ser eficaz. Assim, dentro desta perspectiva, não fará sentido considerar a criança isoladamente, passando-se a compreender a família no seu todo, bem como a ter em consideração outros contextos em que a criança está inserida. A unidade de avaliação/intervenção passa, deste modo, a ser a família, considerada como um conjunto de indivíduos interdependentes, sendo o objectivo do técnico manter e melhorar o bem-estar da unidade familiar no seu conjunto. Conseqüentemente, a ideia chave das práticas centrada na família é a passagem de informação à família, no sentido de a capacitar para a tomada de decisão em tudo



aquilo que diz respeito não só à si própria, mas, também à criança e até mesmo ao seu envolvimento no programa. A tónica passa a estar no fortalecimento da família e no desenvolvimento das suas potencialidades, dando-lhe a possibilidade de se tornar cada vez mais interveniente, trabalhando simultaneamente a sua boa inserção na comunidade. O técnico deverá incentivar e ajudar as famílias a implementar estratégias adequadas para lidar, não só com o seu filho em si, mas com toda a situação que a existência de uma criança com NEE acarreta, sendo que neste processo são considerados os apoios, recursos, experiências e oportunidades proporcionados pelos membros das redes de apoio social. Os pais são, assim, encorajados a tomar a iniciativa, utilizando a informação como desejarem, no contexto das rotinas de interacção diária com os seus filhos. O que se pretende é o desenvolvimento das competências da família e não a sua dependência dos técnicos e serviços. Acredita-se que, desta forma, a família conseguirá otimizar e promover o desenvolvimento do seu filho (Almeida, 2000a, 2000b; Bernheimer & Keogh, 2004 como citados em Spagnola & Fiese, 2007; Felgueiras, 1997; Hughes, 2005). Neste sentido, não é a multiplicidade de técnicos e intervenções de disciplinas diversas que implicam a eficácia destes programas, mas antes a forma como todo o processo é conduzido com a família (Bairrão, 2003).

Subjacente a esta filosofia, estão dois conceitos básicos adoptados por Dunst, Trivette e Deal (1988; como citado em Serrano & Correia, 2000) para a área de IP: o conceito de capacitação (*enabling*) e o de *corresponsabilização* (*empowering*)<sup>2</sup>. Segundo estes autores, o conceito de capacitação implica que um apoio, neste caso o apoio de técnicos, crie oportunidades para que o outro, a família, adquira novas competências ou utilize as que já possui, para que mobilizem os recursos e ajudas necessárias de modo a enfrentar ou responder às vicissitudes do dia-a-dia. O conceito de *corresponsabilização* constitui a capacidade que a família demonstra para lidar com as dificuldades que se lhe apresentam e satisfazer as suas aspirações, de forma a promover um sentido claro de controlo e domínio familiar sobre aspectos importantes do funcionamento familiar. Operacionalizando para a prática, isto significa que a IP deve englobar uma prestação de serviços que vise capacitar a família e corresponsabilizá-la na satisfação das suas necessidades, recorrendo-se, para isso, aos recursos formais (e.g., profissionais e serviços) e informais (e.g., amigos e vizinhos) existentes na comunidade.

---

<sup>2</sup> Tradução dos autores. O conceito de *empowerment* tem sido igualmente traduzido pelo termo *empoderamento* ou utilizado em língua inglesa, sem recurso à tradução.

Necessariamente, isto implica uma mudança na forma como os técnicos estão habituados a trabalhar neste campo e a lidar com as famílias. De um trabalho multidisciplinar, levado a cabo por diferentes profissionais, surge a perspectiva transdisciplinar. Estas abordagens de trabalho em equipa encontram-se caracterizadas no quadro 1 (Woodruff & Hanson, 1987 como citado em Felgueiras, 2000).

**Quadro 1** - Definições de abordagens em equipa (Adaptado de Woodruff & Hanson, 1987 como citado em Felgueiras, 2000, p.24)

	<b>Multidisciplinar</b>	<b>Interdisciplinar</b>	<b>Transdisciplinar</b>
<b>Filosofia orientadora</b>	Diferentes elementos reconhecem a importância dos contributos de outras disciplinas	Cada elemento desenvolve, partilha e responsabiliza-se na prestação de serviços que sejam uma parte do plano total de intervenção	Compromisso entre elementos da equipa e trabalho em conjunto, havendo a unificação de saberes
<b>Participação da família</b>	A família tem contacto com cada um dos profissionais de forma isolada	A família encontra-se com a equipa em conjunto ou representantes, mas não participa de forma activa	A família é um membro participante da equipa
<b>Avaliação</b>	A avaliação é feita separadamente por elementos da equipa consoante a disciplina da sua formação	Pode haver um instrumento de avaliação comum, mas as avaliações são realizadas separadamente pelos elementos da equipa	Os profissionais e a família planeiam e executam em conjunto a avaliação
<b>Tratamento</b>	Cada profissional implementa a parte do plano que lhe cabe a si	Para além de implementar a sua parte do plano, cada profissional incorpora outras áreas se possível na sua intervenção.	Um técnico (gestor de caso) trabalha colaborativamente com a família na execução do plano
<b>Linhas de comunicação</b>	Contactos são mais informais em vez da existência de reuniões de equipas periódicas	Existência de reuniões periódicas onde se discutem os vários casos da equipa	Reuniões de equipas regulares onde se reflectem e partilham conhecimentos e saberes entre os diferentes elementos

Pela análise do respectivo quadro, evidencia-se, desde logo, o papel activo e participante da família como membro da equipa e a partilha entre diferentes técnicos inerente à perspectiva transdisciplinar. De facto, e de acordo com Carpenter (2005 como citado em King et al., 2009), o intuito desta abordagem é proporcionar serviços coordenados, centrados na família e que vão de encontro às necessidades e forças da criança com NEE e suas famílias, reconhecendo-se, por isso, como a prática mais adequada em IP. Para tal, um profissional (o gestor de caso), seleccionado pela família, tem a seu cargo a responsabilização da prestação de serviços, assumindo-se

como o principal interlocutor da família. Trabalhando em colaboração, em retaguarda, com o papel de consultoria, está um conjunto de profissionais de diferentes campos e áreas, a quem o gestor de caso pode dirigir-se para pedir ajuda, sendo que a família deixa de ter necessidade de lidar directamente com diferentes técnicos (Bairrão, 2003; McWilliam, 2010), evitando a sobrecarga que acarretaria tal fragmentação de serviços. Tudo isto implicando alargar o âmbito de trabalho do técnico para além da dimensão da família, para abranger a comunidade e outros contextos naturais da vida da criança e família. É, assim, programado um trabalho contextualizado, que ocorra e tenha a ver com o quotidiano da família, dentro da sua cultura, valorizando-se a dimensão ecológica da família e das transacções que ocorrem no seu meio (Bairrão, 2003; McWilliam, 1996; McWilliam, 2010). O trabalho do profissional deixa de ser o de guiar a família, para passar a ser um consultor e um coordenador em relação aos agentes da comunidade e entre estes e a família, trabalhando juntamente com estes e deixando de ser apenas um prestador directo de intervenções à criança (Buysse & Wesley, 2005). Além do mais, como McWilliam (1996) relembra, isto é um processo contínuo, devendo esta perspectiva estar presente em todas as fases do processo.

Em modo de resumo, estão expostos em anexo os princípios básicos inerentes à abordagem centrada na família (cf. Anexo 1)

Pelo facto da IP abranger os diferentes contextos da criança e de alargar o enfoque para além da criança e do contexto familiar, não podemos deixar de introduzir nesta discussão, um outro contexto específico das crianças destas idades – as creches e jardins-de-infância. Neste sentido, achamos apropriado abordá-lo no nosso estudo, para além da componente familiar, já que, de acordo com Almeida (2000b) acreditamos que as características dos vários contextos de vida da criança e as interacções que se estabelecem, quer dentro deles, quer entre eles, vão ser fundamentais para compreendermos a forma como decorre o seu desenvolvimento e, desta forma, se poder actuar sobre este processo. O trabalho neste contexto será a promoção de práticas inclusivas, o equivalente às práticas centradas na família. O que se pretende é que a criança com NEE partilhe os mesmos meios que as crianças com desenvolvimento típico. Para isso, é fundamental a existência de um currículo geral, no qual esteja integrada a criança com necessidades, ainda que essa criança possua um currículo adaptado, com apoios específicos e estratégias adequadas às suas necessidades e competências.

Bernheimer & Weisner (2007) ressaltam, no entanto, que na realidade, nem sempre é fácil conciliar estes pressupostos e incorporá-los no trabalho diário com as

crianças e as famílias porque, tal como já vimos, implica toda uma mudança de perspectiva por parte dos profissionais, tanto no que diz respeito ao seu próprio papel, como relativamente ao da família, requerendo desses novas capacidades, competências e atitudes e que, frequentemente, não são abrangidas na sua formação. Esta ideia é aceite por McWilliam (1996) que acrescenta ainda que, pelo facto de não existirem procedimentos graduais para implementar uma abordagem centrada na família, pode causar algum desconforto e incerteza nalguns técnicos. Porém, Campbell, Milbourne, e Wilcox (2008), não deixam de reconhecer que, apesar das dificuldades que possam aparecer, aceita-se, presentemente, que a participação das crianças nas actividades e rotinas em casa e na comunidade constitui a melhor forma de intervir em IP.

## **2.4 Intervenção Baseada nas Rotinas**

Na linha de pensamento que temos vindo a dar seguimento, as práticas actuais dos serviços de IP preconizam intervenções nos ambientes naturais onde a criança e a sua família se inserem. Assim, adequar intervenções às actuais rotinas familiares, enquadra-se nas teorias actuais do desenvolvimento. A intervenção baseada nas rotinas é uma abordagem *individualizada, que se adapta às competências e preferências de cada criança e à forma como ela e os cuidadores sequenciam as rotinas diárias* (Bernheimer & Weisner, 2007; Dunst et al., 2001; Dunst, Hamby, Trivette, & Bruder, 2000 como citado em Campbell et al., 2008; Family-guided Approaches to Collaborative Early-intervention Training and Services [FACETS], 1999a, 1999c; 2000; McWilliam, 2001).

As famílias constroem diferentes tipos de actividades que ocorrem numa base regular, como comer, preparar-se para dormir, tomar banho ou os almoços familiares de domingo e que definem aquela família. Denominamos, normalmente, estas actividades como rotinas. As rotinas fazem parte da vida diária de qualquer pessoa. Não têm necessariamente que suceder todos os dias. São, todavia, eventos ou actividades significativas que, por definição, acontecem regularmente e são repetidas frequentemente, podendo ser breves e simples ou então complexas, envolvendo várias actividades relacionadas. São também sistemáticas, estruturadas, seguindo uma sequência típica, por isso, previsíveis. Algumas são mais rígidas, outras parecem ser mais caóticas, isto é, não acontecem tão ordenada e periodicamente. E, se algumas rotinas são repetidas diariamente sempre de modo invariante, outras são mais flexíveis. Além disso, englobam os contextos nos quais decorrem, pelo que podemos afirmar que as rotinas dependem, em grande parte, de valores e normas

culturais e familiares (Bernheimer & Keogh, 1995; Bernheimer & Weisner, 2007; Campbell, Milbourne, & Wilcox, 2008; FACETS, 1999b; Gallimore et al., 1989, como citado em Bernheimer & Weisner, 2007; Kellegrew, 2000, como citado em Bernheimer & Weisner, 2007; McWilliam, 2010; Weisner, 1999 como citado em Bernheimer & Weisner, 2007; Spagnola & Fiese, 2007). Tudo isto sugere-nos que, embora haja aspectos das rotinas que são similares, estas práticas não são propriamente estandardizadas, variando de contexto para contexto. Por essa razão, uma simples rotina pode ter diferentes significados, dependendo da conjuntura em que é realizada. Assim, cada família e cada indivíduo tem, pois, a sua própria maneira pessoal e individual de elaborar as rotinas. Por outro lado, reconhece-se que, ao longo do ciclo familiar, as rotinas vão-se transformando, de acordo com as circunstâncias que se vão apresentando e à medida que as condições e necessidades se vão alterando. Isto é ainda mais evidente, quando falamos de crianças com NEE, que requerem cuidados especializados e que, conseqüentemente, comportam alterações nas rotinas habituais da família, de forma a responder às suas necessidades. Por tudo o que foi exposto, as rotinas e os contextos onde elas decorrem constituem fontes naturais de aprendizagem para a criança em desenvolvimento (Bernheimer & Keogh, 1995; FACETS, 1999b; Dunst, Bruder, Trivette, & Hamby, 2006; Fiese, 2006, como citado em Spagnola & Fiese, 2007).

São muitos os factores que influenciam as rotinas. Porém, e apesar desta diversidade, a verdade é que é impossível uma família não projectar rotinas no seu quotidiano, mesmo aquelas que nos parecem mais disfuncionais. Todas as famílias organizam a sua vida à volta delas. São as rotinas que permitem a manutenção da vida familiar e o seu funcionamento, ajudando-nos a perceber o sentido que as famílias dão ao mundo, enquadram a forma como estas estruturam as suas vidas, incluindo, os ajustamentos que os pais vão realizando para se adaptar às diferentes necessidades dos diversos familiares, incluindo uma criança com atraso desenvolvimental. Por isso, ao fornecerem informação sobre as actividades da família, as rotinas tornam-se um elemento fundamental nas práticas de IP. Através delas, percebemos os objectivos e necessidades da família, as suas expectativas, a sua maneira de ver os problemas e o que pode ser feito para resolvê-los, compreendemos o estado desenvolvimental da criança e a vida diária da família (Bernheimer & Keogh, 1995; FACETS, 1999b; McWilliam, 2001; Therapists as Collaborative Team members for Infant/Toddler Community Services [TACTICS], 2000).

Por isso, Dunst e colaboradores. (2006) reforçam que mais do que implementar serviços de IP e sessões clínicas em contextos de domicílio e restantes ambientes em

que a criança e família se inserem, o que se pretende é adaptar a intervenção às actividades e às rotinas diárias da criança e família. Assim, uma compreensão das rotinas diárias das famílias, permite desenhar planos de intervenção mais eficientes, e que vão de encontro às necessidades e expectativas da criança que frequentam os serviços de IP e às expectativas e necessidades da sua família. Consequentemente, a família investirá mais no tratamento, já que não sentirá a intervenção como algo a sobrecarregar o horário diário, já que estas intervenções já estão inseridas nas rotinas diárias (Marshall & Mirenda, 2002; como citado em Spagnola & Fiese, 2007). Assim, as transformações abruptas e sobrecarga que implicam qualquer intervenção terapêutica podem ser atenuadas. Tudo isto torna a intervenção mais significativa e individual para a família, e, por isso, mais eficaz e mais harmoniosa (Bernheimer & Weisner, 2007; Fiese & Wamboldt, 2001, como citado em Spagnola & Fiese, 2007). As rotinas são, portanto, um contexto viável de IP, congruente com os modelos actuais de IP, centrados na família (Dunst, Boyd, Trivette, & Hamby, 2002 como citado em Spagnola & Fiese, 2007) que permitem um conhecimento detalhado acerca da vida diária das famílias e, consequentemente, facilitam a planificação de intervenções que integrem as rotinas como oportunidades de aprendizagem em contexto natural (Bernheimer & Weisner, 2007).

Cabe aos profissionais ajudar a família a perceber como aproveitar estas fontes de aprendizagem que as rotinas constituem. Nomeadamente, o profissional deverá conjuntamente com a família identificar actividades e rotinas preferidas da criança e família; perceber os interesses da criança e suas expectativas; observar os cuidadores nas rotinas com as suas crianças; identificar quais serão os resultados mais adequados e apropriados para cada rotina identificada e observada; especificar estratégias para melhorar o desempenho da criança nas rotinas; fornecer feedback à família e monitorizar o progresso (TACTICS, 2000).

Estas rotinas podem ser avaliadas e identificadas de diversas formas, desde uma simples conversa informal com as famílias e outros cuidadores a observações, bem como a um conjunto de instrumentos mais estruturados, como questionários ou entrevistas (Campbell, 2004, 2005, como citado em Campbell et al., 2008; Spagnola & Fiese, 2007). Um método que mostra ser congruente com as práticas actuais defendidas nos serviços de IP e respectiva ênfase na família e uma intervenção inserida nos contextos naturais e actividades diárias da criança e família é a Routines Based Interview (RBI; McWilliam, 2010). É precisamente este método que iremos abordar na nossa pesquisa, pelo que nos debruçaremos sobre ele mais à frente.

### 3. Questões da Classificação: Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

Como será uma parte importante do nosso estudo e pelo facto ser um instrumento cuja utilização está preconizada na actual legislação portuguesa, consideramos pertinente fazer uma breve referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF; OMS, 2001) e a sua mais recente versão para crianças e jovens (CIF-CJ; WHO, 2007).

A CIF é um sistema de classificação da funcionalidade humana, promulgado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 2001. Constitui uma ferramenta que possibilita “uma linguagem unificada e padronizada, assim como uma estrutura de trabalho para a descrição da saúde e de estados relacionados com a saúde”, tendo aplicações múltiplas e em diversas disciplinas (OMS, 2001, p. 5). A CIF compreende o ser humano de uma forma holística, abordando e documentando diferentes aspectos do seu desenvolvimento: *estruturas e funções do corpo, actividades e participação e factores ambientais*. A partir da sua utilização é possível estabelecer perfis de funcionalidade multidimensionais, abarcando vários domínios, com o objectivo de elaborar uma classificação de características de funcionalidade das pessoas, de uma forma tão específica quanto possível (OMS, 2001). De facto, a CIF baseia-se no modelo biopsicossocial que integra as duas perspectivas anteriores acerca da incapacidade, o modelo médico (que compreende a incapacidade como um problema da pessoa) e o modelo social (que vê a incapacidade como um problema de natureza social), proporcionando uma visão coerente das diferentes dimensões da saúde: biológica, individual e social (OMS, 2001; Tegethof, 2007).

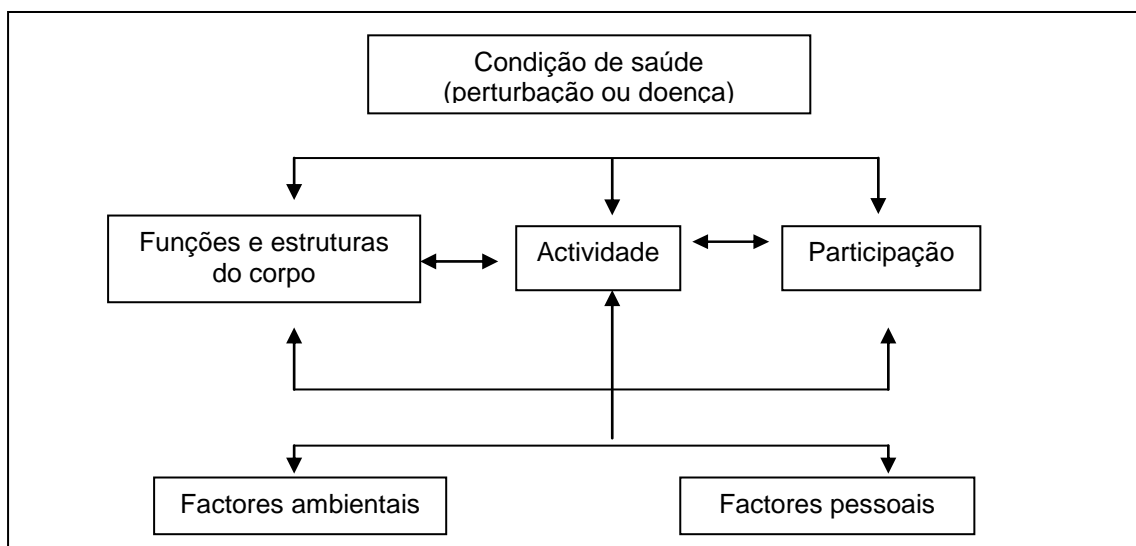
A CIF está organizada em duas partes: uma primeira parte abrange a funcionalidade e a incapacidade, mais ligada ao indivíduo, e uma segunda parte que compreende factores contextuais. Os componentes da funcionalidade humana incluem *funções e estruturas do corpo, actividades e participação*. Os componentes dos factores contextuais referem-se aos *factores ambientais e pessoais*. Estruturalmente, a CIF utiliza um sistema alfanumérico no qual as letras *b*, *s*, *d* e *e* são utilizadas para indicar Funções do Corpo, Estruturas do Corpo, Actividades e Participação e Factores Ambientais<sup>3</sup> respectivamente, sendo que essas letras são seguidas por um código numérico que expressam as categorias e subcategorias que englobam cada um dos capítulos que compõem esses componentes.

---

<sup>3</sup> Exceptua-se os componentes dos factores pessoais que não são classificáveis pela CIF devido à sua variabilidade.

Apesar de o modelo conceber estes componentes em separado, este considera a existência de uma interacção e relação dinâmica entre estados de saúde (como doenças ou disfunções) e factores contextuais (como os factores ambientais e pessoais), permitindo, assim, classificar e documentar, não apenas níveis de funcionalidade e incapacidade, como também características do meio que envolvem a pessoa, identificando os factores ambientais que podem funcionar como facilitadores ou barreiras dessa funcionalidade. Os aspectos ambientais têm, assim, um papel mediador na maior ou menor funcionalidade da pessoa, e, por conseguinte, na sua performance durante as actividades que realiza e na sua participação em grandes áreas da vida (Felgueiras, 2009; OMS, 2001). O Quadro 2 esquematiza, precisamente, esse enquadramento conceptual da CIF.

**Quadro 2 - Modelo Conceptual da CIF (adaptado de OMS, 2001)**



Observando a figura, verificamos que a CIF, a partir do seu modelo interactivo pessoa-ambiente, pretende, então, descrever, o impacto dos estados de saúde no organismo da pessoa, nas actividades que essa pessoa faz e no seu funcionamento na sociedade, pressupondo que todos estes domínios de vida interagem entre si. Assim, há uma interacção dinâmica entre estas entidades em que uma intervenção num elemento pode, potencialmente, modificar um ou vários outros elementos. De igual modo, uma pessoa pode expressar diferentes níveis de funcionalidade ao longo do tempo, duas pessoas com a mesma doença podem ter níveis de funcionamento diferentes e duas pessoas com o mesmo tipo de funcionamento, podem não ter a mesma condição de saúde, dependendo da interacção entre estrutura e funções do corpo, das actividades e participação na vida diária com os factores ambientais (OMS, 2001; Simeonsson, Scarborough, & Hebbeler, 2006). Esta inclusão dos factores



ambientais parece fazer particularmente sentido em crianças mais pequenas, visto que a influência do ambiente assume uma maior importância no seu desempenho e funcionalidade (Simeonsson et al., 2003).

Além de descrever os diversos aspectos da funcionalidade, a CIF possibilita, também, discriminar a gravidade com que esses aspectos se manifestam como um problema, ou, no caso dos Factores Ambientais, discriminar em que grau os factores são facilitadores ou barreiras, através do uso do qualificador após o respectivo código, numa escala que varia desde o 0 (ausência de problema) até ao 4 (problema completo) (Lollar & Simeonsson, 2005; Peterson, 2005; como citado em Castro, 2008).

Ao proporcionar uma perspectiva e linguagem de referência para descrever o conceito de saúde e aspectos relacionadas com a mesma (focando-se, antes na noção de funcionalidade e não na noção de incapacidade), a CIF complementa-se com a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) – também ela um sistema de classificação da OMS que fornece um diagnóstico e classificações de doenças com uma base etiológica - providenciando informação sobre as dimensões da saúde e áreas relacionadas com a saúde, incluindo os factores ambientais (Lollar & Simeonsson, 2005; OMS, 2001;). Consequentemente, é incentivada a sua utilização conjunta, sempre que tal se justifique como uma forma de se documentar de modo mais compreensivo e global os estados de saúde e funcionalidade humana (Simeonsson et al., 2006).

Importa ressaltar, tal como Felgueiras (2009) e Simeonsson e colaboradores (2006) sublinham, que a CIF não serve para categorizar pessoas e estabelecer diagnósticos. Ao classificar a funcionalidade humana, em vez de diagnosticar, a CIF reconhece a incapacidade como uma experiência humana universal, focando-se, não nas causas, mas no impacto que ela tem nas vidas das pessoas na sociedade. Por outras palavras, à luz do paradigma da CIF, não existem pessoas incapazes ou deficientes, mas sim estatutos de funcionalidade distintos em cada indivíduo, e que se caracterizam por serem multifactoriais, independentemente de diagnósticos clínicos estabelecidos (Castro, 2008).

Reconhecendo a sua importância ao nível de diversas ciências, queremos destacar particularmente o seu impacto no campo da IP e da EE. Tal como Alves (2009) observa, a CIF permite cruzar os contributos de diferentes profissionais, ajudando-nos a ter uma visão mais abrangente da criança, não sendo um mero somatório de informações compartimentadas de técnicos distintos, fornecendo uma linguagem comum a peritos de diversas áreas que intervêm no domínio da IP ou EE.

Por isso mesmo, a Classificação só faz sentido quando utilizada no âmbito de um trabalho de equipa interdisciplinar, o qual está, aliás, implícito na sua abordagem. Através da CIF e do perfil de funcionalidade obtido, é possível conhecer a criança no seu todo, na sua individualidade, para além das suas dificuldades e problemáticas. A criança é descrita em termos de funcionalidade e capacidades, daquilo que consegue e sabe fazer efectivamente, o que se revela uma mais-valia no planeamento de intervenções mais eficazes e contextualizadas. Assim sendo, a CIF parece apresentar-se como uma grelha auxiliar para responder ao desafio e à necessidade de se aumentar a participação de crianças com NEE nos seus contextos diários. Pensamos que esta forma de actuar é congruente com as práticas centradas na família discutidas previamente, pelo que a CIF e a CIF-CJ poderão ser uma ferramenta essencial em IP. De facto, estudos recentes parecem comprovar a utilidade da CIF e da CIF-CJ para documentar a funcionalidade da criança, delinear objectivos funcionais, e, consequentemente, planear intervenções e proceder à respectiva monitorização e como facilitador na comunicação com a família e profissionais, tornando a linguagem mais clara (e.g. Adolfsson, Granlund, Björck-Åkesson, Ibragimova, & Pless, 2010).

Não queremos deixar de mencionar que a sua aplicação nem sempre é fácil e várias questões ainda necessitam de ser abordadas, até porque é um sistema, como Lollar e Simeonsson (2005) apontam, que só agora se encontra no seu processo de maturação. Conceptualmente, Whiteneck (2006) destaca a necessidade de se descrever de forma mais discriminativa os factores ambientais e sua influência, a necessidade de se considerarem os factores pessoais para uma compreensão mais alargada da pessoa e de clarificar os conceitos de actividade e de participação, já que parecem envolver noções distintas. Este último ponto vai de encontro ao que nos diz Bradley (2008) que acrescenta que estes conceitos deverão ser clarificados em estudos posteriores. Por outro lado, Alves (2009), numa vertente mais prática, reflecte que a adopção deste sistema implica uma mudança de rotinas e formas de trabalhar, que nem sempre é fácil conquistar, já que implica uma coordenação de vários serviços, às vezes com funcionamento divergente, bem como a aceitação, por parte dos profissionais, para trabalhar colaborativamente entre si. Daí a necessidade de se investir na formação dos profissionais de diversas áreas (Lollar & Simeonsson, 2005).

No âmbito do nosso estudo, tentaremos perceber a utilidade da CIF como grelha para recolher e documentar a funcionalidade da criança e organizar informação variada, tendo em conta as actividades diárias da criança e sua família, o seu relevo para o planeamento de intervenções baseadas em rotinas, bem como contribuir para o aperfeiçoamento da especificidade da CIF e CIF-CJ.

#### 4. O Conceito de Participação

Associado aos contextos naturais e à própria CIF, temos vindo a falar de um conceito que, actualmente, se tem tornado cada vez mais relevante e alvo de investigação: o conceito de participação.

O conceito de participação aparece representado pela primeira vez na Clássificação, à qual acabamos de aludir. Segundo a CIF, a participação diz, então, respeito ao envolvimento da pessoa numa situação de vida real (OMS, 2001). Porém, é ainda, um conceito difícil de operacionalizar, não havendo uma definição unânime (Almqvist, Uys, & Sandberg, 2007; Coster & Khetani, 2007; Erikson, 2005). Para ajudar a estruturar este conceito, começaremos por dizer o que não é a participação, tal como apresentado por McConachie, Colver, Forsyth, Jarvis, e Parkinson (2006). Primeiramente, a participação não é o ambiente que rodeia a pessoa, apesar de ser influenciada por ele. Também não é o que a OMS considera como “qualidade de vida”, isto é, a percepção subjectiva que uma pessoa tem sobre a sua própria vida. Por fim, a participação não é algo que meça a saúde de alguém.

Segundo Almqvist et al. (2007) a maioria das definições de participação parecem abarcar a dimensão da motivação e o envolvimento e sua relação com funções e estruturas do corpo, a capacidade para efectuar actividades, bem como factores pessoais, para além dos factores ambientais, de acordo com o paradigma da CIF. A participação como o envolvimento de uma pessoa numa situação de vida diária, tal como a CIF a descreve, parece-nos levar à ideia de fazer parte, de estar incluído nalguma área da vida, de ser aceite ou ter acesso aos recursos necessários, sendo vista por alguns autores, como uma perspectiva social do funcionamento humano (Coster & Kethani, 2007; Granlund, Eriksson, & Ylvén, 2004). Esta definição implica interacção entre o ambiente social e físico, bem como a motivação para participar nas actividades. Esta concepção parece também estar presente na definição de Erikson (2006, como citado por Almqvist et al., 2007), segundo a qual a participação engloba três categorias: a) *experienciar*, isto é, ter experiências positivas de controlo e sentimento de pertença através de uma interacção activa; b) *agir*, ou seja, ser activo, tanto física como mentalmente, na vida diária; c) *contexto*, ou seja, a disponibilidade de actividades e interacções com o ambiente. De facto, parece que tantos factores pessoais, como factores ambientais estão ligados à dimensão e percepção da participação (Erikson, 2005).

Igualmente, torna-se também importante diferenciar a noção de participação, da de actividade, já que ambas aparecem associadas na CIF e, como vimos

anteriormente, é uma área que está ainda por clarificar na Classificação (Badley, 2008). Assim, enquanto a participação se refere ao envolvimento nas situações de vida, a actividade faz alusão à execução de uma tarefa específica ou acção, sendo o domínio individual do funcionamento humano, ao contrário do domínio social da participação (Coster & Kethani, 2007; OMS, 2001). Ou seja, a participação diz mais respeito ao que o ambiente espera do indivíduo, à interacção do indivíduo com este, envolvendo, muitas vezes, outras pessoas. Por outro lado, a actividade centra-se mais nas capacidades individuais (Coster & Khetani, 2007; Whiteneck, 2006). McConachie e colaboradores (2006). Tudo isto parece ir de encontro à definição dos conceitos de actividade e participação da CIF, o que vem reforçar estas conceptualizações (Castro, 2008).

Mais do que quando intervimos com adultos, a participação torna-se essencial quando trabalhamos com crianças com incapacidades, já que elas estão mais dependentes da relação com os outros e com o ambiente e, como estudos apontam, estão sujeitas a um maior número de factores que podem restringir a sua participação nas actividades escolares e noutras actividades da vida diária (Almqvist et al., 2007; Erikson, 2005). A forma como o ambiente muitas vezes está organizado exclui ou limita a participação activa destas crianças nas actividades diárias. Como resultado, as experiências destas crianças acabam por ser menos variadas e diversas que a dos seus pares com desenvolvimento dito normal, constituindo barreiras à sua participação (Law & Dunn, 1993, como citados em Erikson, 2005). Cabe assim aos diferentes intervenientes dos distintos contextos nas quais a criança está integrada, facilitar adaptações de modo a que seja possível à criança ter acesso a uma multiplicidade de vivências típicas da sua idade.

## **PARTE II.**

### **ESTUDO EMPÍRICO**

## **1. Objectivos e Questões de Investigação**

Tendo em conta o referencial teórico abordado propusemo-nos, com este estudo, contribuir para melhorar as práticas actuais de IP, através da utilização de dois instrumentos - Entrevista Baseada nas Rotinas (EBR) e a Escala de Avaliação das Percepções dos Educadores acerca das Rotinas e do Envolvimento da Criança (EAPERE). Propusemo-nos analisar a utilidade destas duas medidas, bem como da sua correspondência com a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – versão crianças e jovens (CIF-CJ) para a prática de IP. Assim, objectivamos:

1. Analisar os instrumentos Entrevista Baseada nas Rotinas (EBR) traduzida da Routines Based Interview (RBI; McWilliam, 2006) - e a Escala de Avaliação das Percepções dos Educadores acerca das Rotinas e do Envolvimento da Criança (EAPERE) traduzida da Scale for Assessment of Teachers' Impressions of Routines and Engagement (SATIRE; Clingenpeel & McWilliam, 2003) – procurando compreender que dimensões da funcionalidade, tal como documentada pela Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – versão crianças e jovens CIF-CJ (WHO; 2007), são avaliadas por estes instrumentos;
2. Analisar a utilidade da EBR e da EAPERE utilizadas em conjugação com a CIF-CJ, para a planificação da avaliação e da intervenção na área da Intervenção Precoce;
3. Compreender em que medida os conteúdos obtidos com base na EBR e na EAPERE contribuem para complementar/especificar melhor aspectos das dimensões/capítulos da CIF-CJ;
4. Delinear um plano de intervenção, com base, tanto nos dados recolhidos, como no perfil de funcionamento documentado com base na CIF-CJ, e considerando as diferentes rotinas abordadas.

Nesta sequência, e como forma de abordar estes objectivos, colocamos as seguintes questões de investigação às quais procuraremos responder no final:

1. Que dimensões da funcionalidade, tal como documentada pela CIF-CJ, são avaliadas pela EBR e pela EAPERE?

2. Em que medida a utilização conjunta dos procedimentos de recolha e documentação de dados referidos em 1. poderão ser úteis na elaboração de intervenções no campo de Intervenção Precoce?
3. De que forma poderão as duas entrevistas ajudar a complementar ou a melhor especificar dimensões da CIF-CJ?
4. Como poderá ser detalhado um plano de intervenção enquadrado em rotinas, considerando a informação recolhida pelas entrevistas e classificada com base na CIF-CJ?

## 2. Método

Enquadrando-se numa metodologia qualitativa de estudo de caso, o desenho do nosso estudo foi composto pelas seguintes fases:

**Quadro 3 - Fases do estudo**

<b>Fase</b>	<b>Objectivo</b>
<b>Fase I: Pilotagem das entrevistas</b>	<i>Outubro a Abril de 2010.</i> O objectivo foi conhecer os instrumentos e adequar o procedimento de recolha de dados. Nesta fase, os instrumentos foram pilotados, através da sua aplicação à mãe e à educadora de uma criança com incapacidade.
<b>Fase II: Estudo Empírico: recolha de informação</b>	<i>Setembro a Outubro de 2010.</i> Foram realizados os contactos e recolhida informação geral sobre cada um dos casos participantes, com base no dossier das crianças existente no Projecto de Intervenção Precoce de Matosinhos (PIP-Matosinhos)
<b>Fase III: Estudo Empírico: entrevistas</b>	<i>Março a Abril de 2010.</i> Realização de entrevistas a famílias e educadoras participantes, com o objectivo de obter um conhecimento do funcionamento das crianças nas suas rotinas diárias em dois contextos de socialização (casa e J. Infância)
<b>Fase IV: Estudo Empírico: Análise dos dados</b>	<i>Julho a Dezembro de 2010.</i> Incluiu a transcrição das entrevistas e análises dos respectivos dados, através da análise de conteúdo dedutiva com base nos domínios da CIF-CJ
<b>Fase V: Planos de Intervenção</b>	<i>Dezembro de 2010.</i> Realização de planos de intervenção baseados nas rotinas e a implementar nos contextos naturais, partindo da avaliação efectuada com as entrevistas

### 2.1 Participantes

Os participantes foram seleccionados intencionalmente de entre as crianças apoiadas pelo Projecto de Intervenção Precoce de Matosinhos (PIP- Matosinhos). Os participantes são duas crianças com idade entre os 4 e os 5 anos a frequentar duas salas de Jardim de Infância no concelho de Matosinhos e com particularidades diferentes e específicas, sendo que uma das crianças tinha um estado de saúde definido, estando abrangida pelo apoio educativo tal como definido pelo DL 3/2008, e a outra criança tinha sido sinalizada pela educadora da sala do regular ao PIP-Matosinhos, como apresentando comportamentos desadequados à idade, embora não se encontrasse abrangida pelo apoio do referido decreto-lei. A amostra envolveu, ainda, as respectivas famílias (representadas pela mãe) e educadoras da sala.

Passamos de seguida a apresentar as principais características dos participantes com base na informação a que tivemos acesso no início do ano lectivo:

- i. caso A: criança do sexo feminino, com 4 anos, sem qualquer condição ou estado de saúde estabelecido. Apresenta pouco iniciativa, embora já comece a brincar



com os pares. Quando brinca sozinha na casinha, limita-se a empurrar o carrinho das bonecas. Em grande grupo assume uma atitude passiva, não participando activamente. Quando interpelada sorri e encolhe os ombros. Na presença de adultos estranhos ou em situações novas, retrai-se e, a maior parte das vezes, chora. Já se dirige espontaneamente, à Educadora, embora comunique por meio de gestos. Não faz alternância de pés ao descer escadas.

- ii. caso E: criança do sexo feminino, com 5 anos, com diagnóstico de Paralisia Cerebral (Hemiparesia), resultado da Epilepsia. Dificuldades ao nível da motricidade fina, locomoção e concentração. Linguagem expressiva e compreensiva sem dificuldades significativas. Come sozinha, embora necessite do reforço do adulto.

## 2.2 Medidas

### 2.2.1 Entrevista Baseada nas Rotinas – EBR (*Routines Based Interview – RBI*; McWilliam, 2006)

Desenvolvida por McWilliam em 1992 como uma ferramenta para trabalhar colaborativamente com a família na área da IP, a EBR é parte integrante de um processo de intervenção funcional. Este método visa perceber como são organizadas as rotinas na família, com o objectivo de recolher informação que possibilite planear estratégias de intervenção. Apesar de este procedimento ser aplicado de uma forma informal dependendo das características de cada família, existe uma determinada estrutura neste procedimento, que deverá ser respeitada. Na primeira etapa da entrevista propriamente dita, pretende-se perceber quais as preocupações e necessidades gerais sentidas pela família e pela criança, as quais serão abordadas ao longo da discussão sobre as rotinas. Posteriormente, abordam-se as diferentes rotinas familiares, questionando a família sobre como costuma decorrer, habitualmente, o seu dia, segundo o seu ponto de vista. Cada rotina é discutida tendo em conta 6 áreas: (a) *o que faz cada elemento da família naquele momento da rotina*; (b) *o que faz a criança naquela rotina*; (c) *qual o seu envolvimento ou participação naquele momento*; (d) *qual o grau de autonomia da criança*; (e) *como se desenvolvem as relações interpessoais da criança*; (f) *em que grau se encontra a família satisfeita com aquela rotina e o que gostaria de ver mudado*<sup>4</sup>. Acrescenta-se que esta identificação das rotinas pode ser realizada de duas maneiras diferentes: (1) o técnico pode especificar um conjunto de rotinas já pré-estabelecidas e colocar questões mais estruturadas, se tal for mais

---

<sup>4</sup> O grau de satisfação com a rotina pode ser medida através de uma escala com valores entre 1 a 5, em que 1 corresponde a nada satisfeito e o 5 a muito satisfeito.

vantajoso para o processo; (2) o técnico pode introduzir esta abordagem de uma forma mais “aberta”, não formulando questões directas. Paralelamente, ao longo deste procedimento, deverão ser incluídas actividades diárias de outros contextos, como por exemplo, as rotinas que ocorrem no sistema escolar (e.g., através da administração conjunta da EAPERE à educadora, a qual abordaremos na secção seguinte). Após esta visão das principais actividades diárias da criança e da família e do que esta gostaria que fosse diferente, são abordadas as preocupações e necessidades que foram sendo indicadas pela família e/ou que suscitaram algum cuidado por parte dos profissionais ao longo da discussão das rotinas e as quais foram sendo assinaladas como possíveis áreas a trabalhar. O intuito é que todos se certifiquem que tudo foi compreendido com exactidão tal como a família percepciona. Após esta recapitulação, a família selecciona entre 6 a 10 aspectos de entre os apontados, que constituirão os objectivos a serem trabalhados com a equipa, ordenando-os, depois, por ordem de prioridade, de acordo com a opinião da família. Por último, após a entrevista, os objectivos seleccionados pela família e descritos numa base informal são transcritos pelo profissional de IP para um registo formal, em forma de objectivos funcionais, e posteriormente apresentados à família. Estes objectivos deverão especificar o que a criança ou a família irão fazer e, sobretudo, enquadrar as necessidades expressas pela família e ir ao encontro do que para ela é prioritário. O propósito da identificação destes aspectos da rotina é a sua posterior formalização e integração, enquanto objectivos funcionais, no Plano Individualizado de Apoio à Família (PIAF)<sup>5</sup>, sempre assegurando que todo o processo é delineado com a família, com base no que esta sente como mais importante no seu dia-a-dia e que, no final, é ela quem toma as decisões (McWilliam, 2003; 2004; 2010; McWilliam, Casey, & Sims, 2009).

### *2.2.2 Escala de Avaliação das Percepções dos Educadores acerca das Rotinas e do Envolvimento da Criança – EAPERE (Scale for Assessment of Teachers’ Impressions of Routines and Engagement – SATIRE; Clingenpeel & McWilliam, 2003)*

Quando a criança frequenta outros contextos da comunidade, para além do seu círculo familiar, faz sentido incluir estes contextos no planeamento de intervenções. Para tal, torna-se necessário proceder à recolha de informação proveniente destes ambientes, particularmente aquela relativa às suas rotinas habituais, sendo o

---

<sup>5</sup> O PIAF é um documento que descreve serviços a prestar às crianças e famílias no âmbito da IP, bem como a sua coordenação. Este plano faz uma listagem de objectivos individualizados para as famílias e respectivas crianças, e cuja concretização depende do contributo de múltiplas instituições, reconhecendo que as famílias são fundamentais para o sucesso do programa dos seus filhos (Correia & Serrano, 2000).

educador e/ou outro cuidador primário da criança um elemento fundamental nesse sentido. É neste contexto que surge outra entrevista destinada especificamente ao meio escolar/educativo - a EAPERE. Tal como foi já referido, esta entrevista é utilizada conjuntamente com a EBR, fazendo parte do mesmo processo de recolha de dados, não devendo, assim, ser vista como parte separada do mesmo. Ao contrário da anterior, esta medida, elaborada por Clingenpeel e McWilliam (2003), é aplicada a educadores relativamente a rotinas dos contextos de creche ou de jardim-de-infância. Tal como a descrição obtida do seio familiar, a informação recolhida das rotinas do contexto educativo ou outro similar deverá ser igualmente detalhada: *o que faz a criança durante a rotina, o que fazem os seus pares, como é que a criança está envolvida na actividade o seu grau de autonomia e interrelações sociais*. Todavia, se na fase da entrevista da EBR se questiona os cuidadores quanto ao seu grau de satisfação daquele momento do dia, na EAPERE incide-se no grau de ajustamento entre a rotina e o funcionamento da criança, isto é, como funciona a rotina para aquela criança<sup>6</sup>. Deste modo, ao recolher informação junto da educadora acerca da forma como a criança funciona nas rotinas na sala de creche ou de jardim-de-infância, juntamente com informação fornecida pela família e obtida pela EBR sobre as rotinas vividas em casa e na comunidade, os profissionais e as famílias obtêm uma visão mais completa das capacidades e necessidades da criança, a partir da qual se podem tomar decisões mais fundamentadas acerca da intervenção (McWilliam, 2004; McWilliam, Casey, & Sims, 2009).

### *2.2.3 Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – versão crianças e jovens (CIF-CJ): Aspectos da codificação*

No nosso estudo foi utilizado também a CIF-CJ, pelo que, baseamo-nos na versão da CIF-CJ adaptada pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (<http://www.fsp.usp.cbcd.CIF/manual.pdf>) para corresponder os componentes “Actividades e Participação” e “Factores Ambientais”. Como os componentes “Funções e Estruturas do Corpo” não se encontram ainda traduzidos, apoiamo-nos na versão original em língua inglesa (CIF-CJ; WHO, 2007).

---

<sup>6</sup> O grau de ajustamento entre a rotina e o funcionamento da criança é, também, avaliado através de uma escala de 1 a 5.

## 2.3 Procedimento de recolha dos dados

### 2.3.1 *Pilotagem*

O procedimento deste estudo organizou-se em várias etapas. Numa primeira fase, foi desenvolvida uma *pilotagem* exploratória, como forma de nos familiarizarmos com estes procedimentos, já que, até ao momento, apenas tínhamos conhecimento teórico sobre os mesmos. Desta forma, foram realizadas entrevistas utilizando a EBR e a EAPERE respectivamente à mãe e à educadora de uma criança com incapacidade. O contacto e respectivo pedido de autorização foi feito via telefone com marcação de data e local, escolhidos pelas entrevistadas. Para conciliação de horários, as entrevistas foram realizadas em dias e locais diferentes à escolha de cada um dos participantes. Cada entrevista demorou, aproximadamente, entre 1h30 e 2h00. De mencionar que não foi realizada qualquer questão referente à rotina do dormir em contexto de jardim-de-infância, já que não havia essa rotina instituída nesse contexto.

Como o objectivo desta pilotagem não era propriamente realizar um plano de intervenção, mas antes facilitar o contacto com os instrumentos e respectiva forma de análise e organização da informação recolhida, apenas foi analisada a informação de uma rotina, escolhida ao acaso – a rotina de “*Acordar*” abordada pela família. A entrevista foi depois transcrita, realizando-se, em seguida a análise de conteúdo, tendo como resultado final uma grelha com base em três indicadores: *caracterização geral da rotina; como e com quem (a criança está a participar) e sugestões para detalhar conteúdos da CIF* e que, posteriormente, serviu como orientadora no *Estudo Empírico* (cf. Anexo 2).

### 2.3.2 *Estudo Empírico*

Nesta segunda fase foram aplicadas as entrevistas com recurso à EBR e à EAPERE respectivamente à família e Educadora do regular aos dois casos que participaram no estudo. Sendo assim, o *Estudo Empírico* resultou num total de 4 entrevistas: 2 entrevistas às mães e 2 entrevistas a cada uma das Educadoras da sala do regular das crianças participantes. Previamente à aplicação da EBR e EAPERE, procedeu-se, durante os meses Setembro e Outubro, à recolha de informação relativamente a cada um dos casos a estudar, com base nos processos individuais das crianças documentada nos dossiers do PIP-Matosinhos, bem como através do contacto inicial da autora deste estudo com as crianças da amostra no âmbito do seu Estágio Curricular. O nosso propósito foi recolher e agrupar dados biográficos, dados médicos, o percurso educativo, entre outras informações consideradas relevantes e

que nos permitissem ter um conhecimento mais aprofundado de cada um dos casos da nossa amostra. Entre Fevereiro e Março de 2010 foram efectuadas as entrevistas, após terem sido obtidos os consentimentos informados escritos das famílias e Educadoras do regular (cf. Anexo 3). Mais uma vez a localização e horário foi escolhido tendo em conta a disponibilidade e preferência das entrevistadas, sendo as 4 entrevistas sido administradas em contexto escolar. Por dificuldades de tempo, não foi possível realizar estas entrevistas em simultâneo à mãe e à educadora de uma mesma criança. As entrevistas tiveram a duração média de 1h30 a 2 horas. Porém, uma das entrevistas à educadora realizou-se em dois dias, devido a vários factores externos, nomeadamente interrupções para proceder a assistência directa às crianças da sala, já que a entrevista decorreu em horário lectivo.

Optou-se por utilizar as rotinas descritas na folha de registo tendo a entrevista sido estruturada de acordo com o guião pré-estabelecido. Porém, houve sempre o cuidado de adaptar as perguntas a cada caso ao longo de todo o processo. Tal como indica o procedimento, iniciou-se a EBR questionando as mães sobre as principais preocupações que sentiam, dando-se, posteriormente, seguimento à discussão sobre as actividades diárias da criança e família com a questão “*Como decorre o vosso acordar lá em casa?*”. Igualmente, foi pedido às Educadoras para descreverem o seu dia e as actividades que, habitualmente, realizam na sua sala de jardim, antes de se passar à descrição da criança nas diferentes rotinas. Não se procedeu, porém, à selecção de objectivos pela família. De referir, ainda, relativamente às entrevistas às Educadoras, que não foi abordada a rotina do dormir, já que a mesma não fazia parte do funcionamento de ambas as salas do jardim-de-infância. Mais uma vez realizou-se, inicialmente, a transcrição completa das 4 entrevistas, dividindo-as pelas rotinas definidas em cada protocolo da EBR e EAPERE e que foram destacadas na entrevista. Após essa transcrição, que decorreu entre Março e Abril de 2010, prosseguiu-se, a partir de Julho de 2010, com a análise de conteúdo, tendo como resultado final uma grelha para cada rotina tendo em conta os três indicadores acima indicados para a entrevista de *pilotagem*: *caracterização geral da rotina*; *como e com quem (a criança está a participar)* e *sugestões para detalhar conteúdos da CIF*. Assim, para cada rotina, inserimos uma *caracterização geral*, no qual estão indicados aspectos globais dessa rotina e que a caracterizam, nomeadamente o horário, o local, as várias actividades realizadas nesses momentos ou outros aspectos relevantes. Este resumo provém, quer das informações surgidas durante a entrevista, quer de outros contactos informais ocorridos durante este período. Na segunda e terceira coluna ficaram respectivamente estabelecidas as correspondências encontradas entre

a EBR/EAPERE e a CIF-CJ. e as possíveis sugestões para clarificar conteúdos da CIF-CF, aspectos que salientaremos a seguir nas secções *Análise de conteúdo dedutiva* e *Correspondência das unidades de análise com os domínios da CIF-CJ com base nas “linking rules”*. A esta grelha acrescentou-se, ainda, após cada rotina, um parecer global da forma como a criança executa a rotina com base na entrevista e respectiva correspondência com o código d2301 (gerir rotinas). Estas tabelas e listagem de códigos serão referidas na secção dos resultados (cf. Anexo 4 e 5).

## 2.4 Análise dos dados

### 2.4.1 Análise de conteúdo dedutiva

Após terem sido transcritas as entrevistas, passou-se à análise dos dados. Procedeu-se a uma análise de conteúdo. A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que analisa as comunicações, em formato escrito, verbal ou icónico, com o intuito de descrever e interpretar de forma objectiva e sistemática o conteúdo das mensagens de tais comunicação (Bardin, 1995). No nosso estudo, utilizamos a análise de conteúdo dedutiva, já que os dados foram analisados através de categorias previamente estruturadas ou existentes na literatura (Bardin, 1995; Elo & Kyngäs, 2007), tendo como grelha de base, dentro de cada rotina, os domínios e categorias da CIF-CJ. Desta forma, a nossa unidade de análise<sup>7</sup>, isto é, a rotina foi dividida em unidades de significado. A unidade de significado pode consistir em palavras, frases ou parágrafos que contém conteúdos ou contextos relacionados entre si (Graneheim & Lundman, 2004). No nosso estudo específico, a nossa unidade de significado foi a menor quantidade de texto ao qual associamos um significado, e, consequentemente, um código da CIF-CJ. Essa menor quantidade de texto com significado deveria corresponder a um das seguintes conteúdos: (a) uma *função* da criança, (b) uma *actividade* ou uma descrição da *participação* da criança, ou (c) factores relativos ao seu ambiente, nomeadamente relativos a adultos e pares nesse ambiente. Para efeitos de estudo foram adoptados os termos discriminados na CIF (OMS, 2001), pelo que consideramos uma *função* as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos. A *actividade* é toda a execução de uma tarefa ou acção executada pela criança. A *participação* refere-se ao envolvimento da criança numa situação da vida real. Por fim, os *factores ambientais* agrupam o ambiente físico, social e atitudinal em que a criança vive. As unidades de significado identificadas foram depois correspondidas com códigos da CIF-CJ com base nas regras das *“linking rules”* (Cieza et al., 2005). As

---

<sup>7</sup> A unidade de análise refere-se a uma variedade de objectos de estudo: pessoas, comunidade, estado, entrevistas, diários, partes de texto (Graneheim & Lundman, 2004).

unidades de significado e respectiva correspondência com as categorias da CIF-CJ foram sendo agrupadas na grelha atrás referida.

#### *2.4.2 Correspondência das unidades de análise com os domínios da CIF-CJ com base nas “linking rules”*

As “*linking rules*”, criadas por Cieza e colaboradores (2005) são um conjunto de regras organizadas para facilitar a realização da correspondência de itens de medidas de avaliação com os domínios da CIF de forma uniformizada. Essas orientações são constituídas por um conjunto de oito regras gerais de correspondência que deverão contempladas ser após consideração de quatro regras básicas. Apesar de não nos referenciarmos em todas as regras estabelecidas, guiamo-nos por algumas regras básicas, entre as quais: a regra 1) antes de iniciar o procedimento, deve ter-se bons conhecimentos sobre o enquadramento teórico e estrutura da Classificação; regra 2) cada conceito relevante identificado é correspondido com a categoria da CIF que mais lhe for exacta na sua descrição (cf. Anexo 6).

Os componentes da CIF-CJ, tendo como orientação as “*linking rules*”, foram, então, a nossa base e enquadramento para a definição de unidade de análise e os domínios e sub-domínios o ponto de partida para documentar e organizar a informação sobre as funções do corpo, participação e actividade da criança, bem como os factores ambientais que lhe estão associados. A correspondência realizada entre cada unidade de significado e os conteúdos da CIF-CJ, e que pode ser observada na coluna “*como e com quem*” da grelha anteriormente referida, foi efectuada pela própria pesquisadora, e revisto por duas profissionais (uma Educadora especializada e uma Psicóloga), ambas com larga experiência na utilização da referida Classificação, através da discussão de critérios. Paralelamente, à medida que se foi explorando cada entrevista transcrita e as respectivas unidades de significado, foram sendo descritos e assinalados conteúdos encontrados com estas medidas que não são detalhados na Classificação. Para estes conteúdos optou-se por fazer correspondência com o código da CIF-CJ global, ao qual correspondia a sugestão para uma maior especificação. Este conjunto de possíveis sugestões para detalhar e especificar conteúdos da Classificação, pretendeu contribuir para uma clarificação e melhor descrição dos seus conteúdos. Tais sugestões podem ser consultadas na coluna de dados relativos às *sugestões para detalhar conteúdos da CIF-CJ*. Desta forma, sempre que aparecia uma unidade de significado agrupada a um código da CIF-CJ cuja análise sugeria alguma sugestão, anotávamos possíveis indicações a serem consideradas numa futura revisão dos códigos da Classificação. Para facilitar a

leitura, juntamente com o código colocamos uma letra, que corresponde a uma determinada sugestão. Sempre que essa sugestão se voltava a aplicar ao longo das entrevistas, voltamos a especificar esse conjunto *código-letra*.

Esta fase de análise de conteúdo e respectiva correspondência com a CIF-CJ, terminada e revista por volta do mês de Dezembro de 2010, teve características de um processo recursivo, com constantes alterações que foram sendo produzidas, especificamente, ao nível da organização dos dados. As tabelas finais, entre as quais se inclui a listagem dos códigos que resultaram desta correspondência, poderão ser consultadas nos Anexos 4 e 5.

#### *2.4.3. Atribuição de qualificadores às dimensões da CIF-CJ*

Ao contrário do momento de *Pilotagem*, nos casos de estudo, inserimos os qualificadores relativos a cada código, os quais derivaram de dados da observação e do conhecimento que a pesquisadora tinha sobre os casos, já que os acompanhava no terreno no âmbito do PIP-Matosinhos e considerando que os dados recolhidos com base na entrevista não eram suficientes para a atribuição de tais qualificadores. Como forma de procurar um consenso, desenvolvemos duas regras: dentro de cada rotina, cada análise de significado com o mesmo código da CIF, documenta-se o mesmo qualificador. No entanto, o mesmo já não se regista quando se trata de rotinas diferentes entre si, já que partimos do princípio que a criança em contextos, momentos ou cenários diferentes pode não ter o mesmo tipo de funcionalidade e grau de participação. Neste pressuposto, tivemos como base as pesquisas de Barker e colaboradores, que nos mostram que, ao longo de um dia, o comportamento de uma criança pode variar em função do contexto ou cenário onde se encontra (Wicker, 1979, como citado em Bairrão, 1995). A segunda regra é mais uma excepção à norma anterior: quando se trata de códigos associados a funções do corpo e atitudes individuais (capítulo 4 do domínio “*Factores Ambientais*”) o qualificador deverá ser o mesmo, independentemente da rotina. Com esta segunda regra, tivemos em consideração que estes são constructos mais estáveis do funcionamento de uma pessoa e, por isso, não mudam tão facilmente ao longo dos diferentes cenários.

#### **2.5. Planos de Intervenção**

Após esta análise e tendo em conta a mesma, foi ainda realizado em Dezembro de 2010 um conjunto de planos de intervenção, que envolveu, então a última fase deste estudo. Estes planos, adaptados de uma grelha estruturada por Adolfson (2008) foram elaborados considerando as rotinas que se demonstraram mais



problemáticas ao longo das várias entrevistas, numa perspectiva ecológica e centrada nos cenários naturais. Cada rotina contempla uma *descrição sumária* da caracterização da criança nessa actividade diária, um problema associado que se pretende trabalhar, bem como *factores que possam estar associados a esse problema*<sup>8</sup>. Também, em algumas rotinas, foram considerados aspectos necessários para uma *avaliação complementar*. Tudo isto traduz-se na *concretização de objectivos e respectivas pistas para intervenção*. O produto final envolveu dois programas de intervenção para cada caso, o que no total deu 4 planos: 2 para o contexto de casa e 2 para o contexto de jardim-de-infância (cf. Anexo 7).

---

<sup>8</sup> Na grelha original de Margareta Adolfson, em vez de factores associados ao problema, é colocado *causas do problema*. No entanto, achamos mais adequado no nosso estudo colocar a terminologia de *factores associados*, pois consideramos que vários aspectos contribuem para a existência de um problema, não sendo, necessariamente, causas directas do mesmo.

### 3. Resultados

#### 3.1. Caso A.

##### 3.1.1 Contexto familiar

Como foi já referido na secção dos procedimentos, as entrevistas transcritas foram sintetizadas em tabelas, com base na análise de conteúdo dedutiva, sendo a informação organizada por rotinas (cf. Anexo 4). Foi ainda elaborada uma tabela que sintetiza a informação relativa às dimensões da funcionalidade da criança no contexto familiar, tal como documentadas pela CIF-CJ, na qual estão listados os códigos que resultaram da correspondência entre os conteúdos da EBR documentados para as rotinas desse contexto e os domínios da CIF-CJ (cf. Anexo 5). Essa tabela inclui, ainda, uma apreciação global da forma como a criança gere a rotina (ver linha final da tabela). Como podemos confirmar, no contexto familiar são observáveis limitações moderadas ao nível da linguagem expressiva, incluindo problemas articulatórios, havendo, por vezes dificuldades, por parte da família, em perceber o que a A. está a comunicar. Contudo, já vai expressando os seus desejos e necessidades, utilizando cada vez menos os gestos. É, também, visível uma dificuldade em controlar, muitas vezes, os seus impulsos e em gerir o seu comportamento para agir de forma previsível e adequada à sua idade, às vezes colaborando nas rotinas, outras vezes não. Assim, vemos em rotinas como o *“Acordar”*, *“Vestir”*, na *“Preparação para sair”* e na *“Ida às compras”*, bem como em certos momentos das *“Refeições”*, a presença de alguns comportamentos desafiantes ou impulsivos, dificuldades em perceber o que lhe pertence e o que pertence aos outros, bem como comportamentos imaturos, que acabam por dificultar a própria gestão das rotinas por parte da A., em oposição a outras rotinas como o *“Banho”* e o *“Dormir”*, nos quais não se destacam este tipo de dificuldades. No entanto, percebe-se que a A. é capaz de ser autónoma num nível concordante com a sua idade, nomeadamente, ao nível do vestir, da alimentação e da higiene pessoal, incluindo o banho. Também, a mãe não parece realçar qualquer tipo de problema significativo ao nível das interações interpessoais com os seus familiares, especialmente, com o seu irmão. No entanto, não conseguimos especificar como decorre a brincadeira com o irmão ou como decorre a conversa com os seus familiares. Já com pessoas estranhas, incluindo crianças, ela faz menção de iniciar interações, começando por se aproximar das pessoas até ganhar confiança para iniciar algum tipo de contacto, mas, retrai-se, inicialmente, quando outros tentam algum de tipo de interação com ela. No seu conjunto, os apoios e atitudes da família

funcionam como facilitadores para A., embora a mãe refira dificuldades em lidar com o comportamento impulsivo da A. e, sobretudo, com a falta do apoio do marido e dos efeitos que esse facto acaba por causar em todos os elementos da família.

### 3.1.2 Contexto jardim-de-infância

Mais uma vez, a análise dos dados e respectiva correspondência entre EAPERE e CIF-CJ, cujos códigos se encontram enumerados nos Anexos 4 e 5, possibilitaram-nos a documentação e um sumário das principais características e participação da A. neste cenário. Assim, ao observarmos a referida tabela reparamos, desde logo, na maior dificuldade da A. em participar e comunicar nas rotinas e actividades que envolvam evidenciar-se perante os outros e perante um grande grupo. É, assim, nas rotinas de “*Chegada*”, “*Momentos de conversa*” e “*Contar histórias*” que verificamos um qualificador indicador de um maior grau de incapacidade relativamente ao modo como a A. gere a rotina. A isto associam-se dificuldades variadas ao nível da interacção com os pares, destacando-se comportamentos de inibição e dificuldades em tomar a iniciativa perante os outros. Por isso, os seus comportamentos com os pares pautam-se, sobretudo, por seguir as suas instruções/sugestões nos jogos e imitar as suas brincadeiras, mostrando ainda receio em defender-se perante alguns deles. Neste sentido, o interesse e a exploração pelos diferentes cantinhos expostos na sala reflecte precisamente a sua tendência para se retrair e as dificuldades em se aproximar de pessoas e em tomar decisões por si própria. Ainda assim, já começa a ter preferência por alguns colegas, mantendo algum tipo de interacção com eles, bem como confiança com os adultos deste contexto, especificamente a Educadora. Talvez relacionadas com a sua inibição perante o grande grupo, surgem ainda dificuldades moderadas a nível da linguagem particularmente expressiva, visíveis ao longo de diferentes rotinas. No entanto, tal não a impede de começar a expressar à Educadora as suas necessidades e desejos. Percebe-se, igualmente, a existência de dificuldades ao nível da compreensão, especialmente de mensagens e ordens complexas. Porém, não é evidente se estas questões surgem porque ela não compreende a instrução em si ou se são devidas ao seu receio em expressar-se perante os outros (pelo que foi atribuído o qualificador “não especificado” à função e ao nível de participação correspondente a esta dificuldade, expressando a necessidade de mais avaliação). Ao nível de aprendizagens básicas, foi possível perceber que a A. começa a adquirir a noção de contagem, bem como a realização de um trabalho relativo à escrita do seu nome (o qual também não conseguimos especificar o grau de dificuldade envolvido). Existe também uma diferença na capacidade para gerir o seu comportamento em casa e na escola, parecendo haver um maior controlo dos impulsos neste último contexto,

bem como um melhor conhecimento das rotinas e uma maior obediência às regras. Contudo, em ambos os contextos há a necessidade de, frequentemente, o adulto ter de estar junto dela para que permaneça numa actividade e fique concentrada por um período de tempo adequado. De facto, a mãe refere que ela não permanecer muito tempo numa mesma actividade em vários momentos do círculo familiar. Por outro lado, e também parecendo ir de encontro ao que acontece no contexto familiar, a A. demonstra facilidade e autonomia em organizar-se nas rotinas relacionadas com autocuidados, como as rotinas da “Refeições” ou a rotina de “Higiene pessoal”, pelo que os códigos com indicadores que reflectem ausência de dificuldade são prevalentes nestas rotinas. A Educadora, de uma maneira geral, demonstra afecto e uma preocupação em adaptar-se às necessidades da A. para ajudá-la a ser mais participativa neste cenário. Contudo, salienta-se as dificuldades que sente, especialmente em dar um apoio mais individualizado à A. Também a maioria dos pares mostra atitudes de aceitação e afecto pela A., apesar da manifestação de agressividade por parte de alguns.

### **3.2 Caso E.**

#### *3.2.1 Contexto familiar*

Tal como sucedeu para a análise do caso A., fizemos também a correspondência entre a informação proveniente da entrevista e os conteúdos da CIF-CJ (cf. Anexo 4). Os códigos encontrados para cada uma das rotinas familiares encontram-se resumidos no Anexo 5. Resumindo os resultados expressos, averiguamos que todas as actividades diárias envolventes deste cenário reflectem algum tipo de dificuldade (ligeira) em gerir a rotina. Porém, ao contrário da A., estas dificuldades prendem-se mais com incapacidades derivadas de uma condição de saúde, do que propriamente dificuldades em controlar os seus impulsos ou gerir o seu comportamento para agir de forma previsível. Por isso, é visível a necessidade que a E. tem de ajuda ao nível da autonomia, nomeadamente para se vestir e despir, tomar banho e na restante higiene pessoal, devido às suas limitações ao nível da motricidade (fina e global). Ainda assim, é clara a sua vontade para colaborar nestas actividades, dentro das suas capacidades e limites. Paralelamente, expressa vontade em afirmar a sua independência, sempre que possível e explorar, por si própria, os diferentes espaços. Salienta-se, porém, a existência de dificuldades em gerir o tempo em que executa uma actividade, especificamente, na rotina da “Refeição”, necessitando, frequentemente, do apoio verbal do adulto. Por outro lado, parece haver algumas dificuldades ao nível da memória a longo prazo e respectiva recuperação,

incluindo a descrição do seu dia-a-dia. Surgem, todavia, dúvidas relativamente à forma como ela procede à formulação de ideias para a recriação de uma história, isto é, se será mais uma mera descrição ou repetição do que ouviu, ou se ela consegue recriar uma história a partir do que ouviu previamente, pelo que não conseguimos especificar o qualificador para o código relativo a esta dimensão. De uma maneira geral, não há qualquer dificuldade relativamente à gestão do seu comportamento, agindo de forma previsível. Todavia, tem breves momentos, especialmente quando acorda maldisposta, em que não colabora com a mãe na rotina, sendo necessário o adulto ajudá-la nestes momentos. Ao nível da linguagem, de acordo com a descrição da mãe, compreende-se que ela consegue expressar-se e manter um discurso adequado à sua idade, manifestando os seus desejos, interesses e necessidades. No que concerne às relações interpessoais, especificamente com a sua família, não surge nenhum problema específico, mantendo uma interacção positiva e contingente com os membros da sua família, especialmente com a mãe e a irmã M., já que parecem estar mais presentes. Com pessoas conhecidas, já tem outro tipo de atitude, nem sempre reciprocando os seus cumprimentos. Por parte da família, parece haver toda uma preocupação e tentativa de promover a autonomia da E. e responder às suas iniciativas e necessidades, procurando-se organizar as rotinas para passarem tempo em família. O mesmo se pode dizer dos profissionais com quem a família interage.

### *3.2.2 Contexto jardim-de-infância*

Mais uma vez foi-nos possível obter informação sobre a funcionalidade da E., neste caso particular nas actividades diárias do jardim-de-infância, estruturando e documentando a informação obtida através da correspondência entre a EAPERE e a CIF-CJ (para ver códigos resultantes da correspondência cf. Anexos 4 e 5). Neste cenário são, novamente, evidentes as suas dificuldades motoras relacionadas com o seu estado de saúde, dificuldades estas já salientadas no cenário familiar. Esses comprometimentos levam a que não seja capaz de executar determinadas actividades que exigem destreza ao nível da motricidade fina e global, provocando dificuldades ligeiras na gestão das diferentes rotinas. Por isso, apresenta uma tendência para não participar espontaneamente em actividades que envolvam competências de motricidade fina, pelo que as suas escolhas e interesses se centram, essencialmente, em brincar na casinha e na biblioteca ou no cantinho das experiências. Ainda assim, gosta de realizar actividades de Educação Física e de música e movimento, apesar das suas limitações. É também realçado o facto de a E. demorar mais tempo para realizar diferentes actividades como, por exemplo, a refeição ou as actividades de higiene pessoal. A isto se acrescenta a necessidade da A. ter alguém junto dela para

levar uma tarefa do início até ao fim, especialmente as que representam maior dificuldade para ela. Tem também dificuldade em executar actividades em grande grupo, talvez por insegurança, ficando mais passiva nestes momentos, bem como nas brincadeiras e interacções com os seus pares, deixando-se orientar por estes. Tal leva a que tenha dificuldade no envolvimento e na participação activa nos jogos e interacções com os seus pares, a nível do jogo cooperativo e partilhado. A ajuda do adulto é, aqui, fundamental, servindo como facilitador para o seu envolvimento. Surgem também dificuldades moderadas ao nível da manutenção e direcção da atenção, especialmente em actividades que exijam mais esforço por parte dela. Assim sendo, verifica-se que a E. mantém um maior tempo de concentração em pequeno grupo ou individualmente, realizando tarefas mais simples que os seus pares, e frequentemente, com a orientação do adulto. Ao nível da comunicação verifica-se que E. se expressa de forma adequada para a sua idade. Contudo, é de ressaltar que ela tem posturas diferentes consoante está a conversar em grupo ou de um-para-um: se no primeiro caso, ela não participa autonomamente nas conversas, tendo o adulto que dirigir o diálogo, já no segundo caso ela é capaz de manter uma conversa mais elaborada. O mesmo parece acontecer quanto à linguagem receptiva, manifestando maior compreensão em situações de pequeno grupo ou em formato individual do que em grande grupo, pelo que surgem dúvidas quanto ao grau de severidade das suas limitações, especialmente no que concerne a instruções mais complexas. Apresenta dificuldades ao nível das funções da memória e abstracção, para as quais não foi possível, contudo, especificar o grau de severidade relativamente a estas dificuldades, levantando-se, também, dúvidas sobre o funcionamento das suas funções intelectuais. Ao nível da gestão do seu comportamento, compreende-se que tem facilidade em aceitar e cumprir as regras estabelecidas, agindo, assim, de forma previsível, na maioria das situações. Contam-se como excepções determinados comportamentos imaturos ao almoço, ou em alguns momentos em que não colabora na arrumação. Por tudo isto, os adultos têm tentado adaptar/adequar as suas respostas e simplificar as actividades, para que a E. participe o mais possível e seja autónoma. São, assim, facilitadores em todo este processo.

### **3.3 Sugestões para complementar a CIF-CJ**

Como podemos observar através do quadro presente no Anexo 8, surgiram várias indicações para complementar diferentes conteúdos da CIF-CJ, com a excepção das categorias das *“Funções e Estruturas do corpo”*, para as quais não identificamos sugestões para nenhum dos códigos. Na mesma tabela podemos ver que, no domínio *“Actividade e Participação”* foram apontadas sugestões de

modificação nas categorias (a) *pensar (outros especificado)* (d1638), (b) *seguir rotinas* (d2300), (c) *comunicar e produzir mensagens (outro especificado)* (d349), (d) *manter uma conversa* (d3501), (e) *conversar com uma pessoa* (d3503), (f) *conversar com muitas pessoas* (d3504), (g) *relacionamento formal com superiores* (d7400), (h) *relacionamentos sociais informais com pares* (d7504), (i) *beber (não especificado)* (d5609), (j) *interacção com família próxima (de filho para pais)* (d7601) e (k) *relacionamentos familiares com outros parentes* (d7603). Por fim, para o domínio “*Factores Ambientais*” são listados aspectos a nível das seguintes categorias (a) *apoio e relacionamentos de família próxima* (e310), (b) *apoio e relacionamentos de conhecidos, pares, vizinhos e membros da comunidade* (e325), (c) *apoio profissionais de saúde* (e355), (d) *apoio e relacionamentos de outros profissionais* (e360), (e) *atitudes individuais de membros da família próxima* (e410), (f) *atitudes individuais de conhecidos, pares, vizinhos e membros da comunidade* (e425), (g) *atitudes individuais de outros profissionais* (e455) e (h) *sistemas relacionados com trabalho e emprego* (e5901). Confirma-se, pois, uma maior percentagem de sugestões para maior especificação em categorias dos domínios dos “*Factores Ambientais*”, especialmente ao nível do capítulo do “*Apoio e relacionamentos*” e das “*Atitudes*”.

### 3.4 Planos de Intervenção

Relativamente ao Caso A., no contexto familiar, destacamos as seguintes rotinas que centraram a nossa atenção para possíveis áreas a intervir: as rotinas de “*Acordar*”, “*Refeições/Alimentação*”, “*Tempo livre em casa/T.V.*”, “*Ida às compras*” e “*Ar livre/Exterior*”. Quanto ao contexto de jardim-de-infância, sobressaíram as rotinas de “*Chegada/acolhimento*”, “*Jogo livre*”, “*Momentos de conversa*”, “*Actividades estruturadas*”, “*Actividades ao ar livre*”, “*Cantinhos (cenários de brincar)*” e “*Contar histórias*” (cf. Anexo 7 para observar os planos delineados para o contexto familiar e jardim-de-infância).

No caso E., no círculo familiar, as dificuldades apontaram para as rotinas “*Refeições/alimentação*”, “*Preparação para sair/viajar*” e “*Dormir/sesta*” como possíveis momentos para intervir. No que concerne ao contexto de jardim-de-infância, focamos nas actividades de “*Chegada/acolhimento*”, “*Refeições/lanche*”, “*Momentos de conversa*”, “*Actividades estruturadas*”, “*Cantinhos (cenários de brincar)*”, “*Higiene pessoal*”, “*Contar histórias*” e “*Saída*” (cf. Anexo 7 para observar os planos).

## **4. Discussão dos resultados**

### **4.1 Análise dos casos: Caso A. e Caso E.**

Através da nossa análise, foi possível documentar as dificuldades e os pontos fortes das duas crianças, e documentar os seus perfis em cada um dos contextos (casa e Jardim de infância) tendo como base a CIF-CJ, obtendo, deste modo, uma caracterização da criança de acordo com o que é pedido na legislação portuguesa, que, como vimos num segmento anterior, inclui a utilização desta Classificação na avaliação e referenciação de crianças com NEE, bem como para a integração em serviços de EE e de IP (cf. DL 3/2008 e DL 281/09). Em primeiro lugar, as entrevistas EBR/EAPERE revelaram constituir boas fontes de informação, possibilitando recolher dados sobre as práticas diárias de cada criança nos seus ambientes naturais. Isto ainda se torna mais evidente se observamos que a maioria da informação obtida foi correspondida a códigos da CIF-CJ de 2º e 3º nível, mostrando-nos, assim, a utilidades das entrevistas para descrever rotinas de forma detalhada e integrada. Igualmente, o uso da CIF-CJ permitiu precisar a informação obtida pelas entrevistas, servindo como um sistema para codificar, agrupar e organizar os dados referidos, possibilitando, desta forma, identificar um conjunto de domínios específicos de desenvolvimento e de momentos para intervir fornecendo pistas sobre as oportunidades de aprendizagem no contexto das rotinas desses cenários, bem como uma forma de substantiar o grau de severidade das dificuldades através da atribuição de qualificadores. Portanto, a utilização conjugada das entrevistas EBR/EAPERE e da CIF-CJ, mais do que a sua aplicação de forma isolada, constituiu uma ferramenta de apoio importante, facilitando o processo de avaliação e o desenho de intervenções. Ao permitir descrever e documentar a funcionalidade da A. e E., incluindo as funções do corpo, a sua participação e os factores dos seus contextos ambientais, tal como ocorrem em cada uma das rotinas diárias de casa e jardim-de-infância, a utilização conjunta das entrevistas e da classificação possibilitou-nos perceber e comparar as crianças nos vários contextos e distinguir diferentes formas de participação nas rotinas, em vez de obtermos apenas uma caracterização global. Por exemplo, podemos constatar a diferença na regulação do comportamento da A. entre casa e jardim-de-infância, resultado, talvez, de factores ambientais, isto é, da diferença na forma como são instituídas as regras nestes dois ambientes, bem como das diferenças nas respectivas dificuldades sentidas por parte dos adultos em gerir o comportamento das crianças nesses dois contextos. Foi, assim, possível comparar os dois contextos a nível dos factores ambientais e do seu efeito diferencial na participação da criança,



nomeadamente a nível das diferentes atitudes e regras dos adultos nesses contextos. Estas constatações levam-nos a reflectir acerca da conceptualização do modelo biopsicossocial subjacente à CIF que descrevemos na primeira parte desta investigação (cf. secção *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*), na medida em que se constata a influência do contexto (i.e. factores ambientais) nos restantes componentes e constructos que fazem parte integrante da funcionalidade e incapacidade humana e vice-versa, numa perspectiva transaccional e multidimensional. Tal leva-nos também a reflectir acerca da importância de construir uma intervenção mais directa com a família e/ou com outros cuidadores e não exclusivamente com a criança, favorecendo-se, assim, um comprometimento com uma filosofia centrada na família.

Por outro lado, verifica-se no nosso estudo que, apesar de as duas crianças manifestarem aspectos comuns na sua funcionalidade, como por exemplo, dificuldades na gestão das rotinas em determinados momentos (d2301) ou no modo como interagem com os pares (d7504) e com a família (d760), tal acaba por traduzir-se em comportamentos e formas de participação diferentes, indicando-nos a natureza individual de cada caso, confirmando, mais uma vez a importância de compreender na sua totalidade e nos vários domínios a funcionalidade dos indivíduos.

Foi-nos também possível constatar que, pelo facto de termos obtido informação densa, rica e específica acerca das interações da criança no seu dia-a-dia, bem como dos factores que lhe estão associados através das entrevistas, possibilitou a emergência de aspectos que poderão ser úteis para melhorar alguns códigos a nível da CIF-CJ, alvo da nossa atenção na secção seguinte.

É, porém, necessário realçar que não recorremos a uma avaliação complementar (e.g., lista de verificação do desenvolvimento, como o Currículo Carolina) com o qual pudéssemos complementar a informação relativamente à extensão e magnitude de algumas das dificuldades (i.e. os qualificadores), a qual se baseou no julgamento da autora do estudo sobre os casos, com base, essencialmente, nos dados da observação conjugado com entrevista. A necessidade de tais medidas parece colocar-se sobretudo para melhor fundamentar a selecção dos qualificadores. No mesmo sentido, embora o produto das entrevistas seja rico a nível de conteúdo acerca do funcionamento da criança, ele nem sempre nos permitiu concluir acerca da severidade da dificuldade, tal como sentida pelo entrevistado (mãe ou educadora), pelo que alguns dos códigos foram colocados com qualificadores não especificados. Além disso, apesar da pormenorização da informação recolhida, houve

códigos que não conseguimos especificar em certos momentos (e.g., d8809 – Envolvimento em jogo, não especificado), porque não tínhamos informação suficiente para permitir a designação de uma categoria mais específica e, assim, decidimos ser mais adequado classificar como categorias não especificadas. A possível razão para estes resultados, poderá ser a forma como foram questionados os vários pontos às entrevistadas, podendo não ter sido tão exaustiva quanto desejado. A isto acrescenta-se a dificuldade em discutir e determinar, em particular no caso E., qual o melhor código no domínio das funções do corpo que melhor se associasse à sua condição de saúde (b730 – Força muscular), já que não tínhamos informação da área da fisioterapia e/ou terapia ocupacional. Este aspecto realça a necessidade de um trabalho em equipa transdisciplinar, na base da utilização da CIF-CJ de forma específica e no processo de avaliação-intervenção em IP de forma geral.

#### **4.2 Sugestões para complementar a CIF-CJ**

Tal como objectivamos anteriormente, foi nos “*Factores Ambientais*”, que encontramos maior necessidade de identificar sugestões. Tais resultados parecem ir de encontro ao que mencionamos previamente, relativamente à necessidade que tem vindo a ser sentida de discriminar de modo mais detalhado este domínio (Whiteneck, 2006). De facto, sentimos dificuldade nos factores ambientais, especialmente, ao nível do “*Apoio e relacionamentos*” e “*Atitudes*”, já que ao longo do discurso foram sendo referidos diferentes tipos de apoios e diferentes formas de atitudes. Num sentido prático, achamos importante apreender que tipos de apoios são dados ou que faltam ou que tipos de atitudes estão presentes ao longo das rotinas nos diferentes contextos, como forma de ajudar a perceber o que pode ser relevante para a intervenção. O mesmo se aplica à discriminação dos diferentes elementos envolvidos com a criança. Por exemplo, será importante descodificar como é a relação da criança com a mãe e como esta relação se diferencia da relação com outros elementos familiares, como pai ou irmãos, para melhor saber como introduzir intervenções de forma mais natural possível, sem alterar as actividades diárias do quotidiano. Nas sugestões apresentadas, foi também assinalada a relevância da relação entre os diferentes contextos que rodeiam de forma directa ou indirecta a criança. Esta interacção, cuja necessidade se tornou clara nas nossas entrevistas a nível mesossistémico (e.g., a nível do seguimento de rotinas - d2300) e a nível exossistémico (e.g., serviços relacionados com o trabalho e emprego - e5901), é cada vez mais, é fundamental no delineamento de uma intervenção, mas não é contemplado na CIF-CJ. As restantes indicações incidiram mais ao nível conceptual da classificação, como por exemplo, o esclarecimento de certas especificidades que não

estão bem clarificadas na definição da categoria/código ou a introdução de novos códigos ou conceitos mais apropriados para determinados conteúdos (e.g., d7400 – relacionamento com superiores).

### **4.3 Planos de Intervenção**

Como vimos, a utilização conjunta da EBR/EAPERE e CIF-CJ permitiu precisar itens para intervir, através da construção de um conjunto de objectivos funcionais e respectivas pistas para intervenção que abrangessem diversas rotinas consoante as diferentes formas de participação das crianças e as oportunidades de aprendizagem que surgem nesses contextos, sendo o nosso propósito garantir que estas possíveis estratégias se integrassem de forma mais natural possível no quotidiano normal da família e jardim-de-infância. Tentamos, igualmente, em determinadas situações, integrar estratégias para promoção de uma mesma competência em mais do que um momento por dia relativamente a um mesmo objectivo. O contributo específico da CIF-CJ foi no sentido de nos permitir especificar os conteúdos da entrevista, traduzindo-os em aspectos específicos dos domínios do funcionamento e do desenvolvimento nos quais se tornava necessário intervir. Paralelamente, isto acaba por validar a utilidade da EBR/EAPERE em conjunção com a CIF-CJ como ferramentas práticas dos princípios subjacentes a uma intervenção baseada nas rotinas e integrada nos contextos naturais sobre a qual falamos anteriormente, aliando ainda a avaliação à intervenção, tal como as teorias ecológicas sustentam, num processo contínuo e significativo para as famílias e outros intervenientes (Almeida, 1997b). Neste pressuposto, estas medidas situam-se como ferramentas ao serviço de uma abordagem de terapia/intervenção integrada nas experiências diárias da criança e da família, enquadrando-se numa perspectiva funcional, com validade ecológica e sistémica. Foi-nos possível, também, identificar limitações encontradas relativas a informações não especificadas, apontando, então, os aspectos que necessitam de uma avaliação mais aprofundada.

Porém, não podemos deixar de reflectir que os objectivos propostos não respeitaram todos os critérios contemplados na organização de objectivos funcionais (e.g., critério de sucesso), tal como expostos em McWilliam (2010) e no facto de os objectos não terem sido seleccionados na presença e com a colaboração das famílias, e de os planos não terem sido traçados em conjugação com a família e outros elementos de uma equipa transdisciplinar, tal como se pretende numa verdadeira perspectiva centrada na família, sendo uma das limitações deste estudo, como reflectiremos no ponto seguinte.

## **5. Conclusão: consideração dos resultados, limitações e propostas futuras**

O objectivo principal deste estudo foi contribuir com uma metodologia para a prática na área de IP, através da utilização de dois procedimentos de entrevista, em conjugação com a CIF-CJ, tendo como quadro conceptual a filosofia actual da intervenção centrada na família e nos contextos naturais e as abordagens contextual-sistémicas do desenvolvimento humano.

Em suma podemos concluir que, através dos procedimentos utilizados, que foi possível recolher dados que permitiram a elaboração de um perfil de funcionalidade, sintetizando as características essenciais da criança ao longo de diferentes rotinas. Assim sendo, e abordando os objectivos e questões de investigação a que nos propusemos, os resultados mostram ser praticável conjugar o procedimento da EBR e EAPERE com a CIF-CJ, para recolher um conjunto de informações sobre as rotinas da criança. Este procedimento mostrou-se igualmente útil para documentar tais informações de modo a tornar possível realizar uma intervenção adequada às suas reais capacidades em contextos naturais. De modo a ilustrar tal potencialidade, foi também esquematizado um plano de intervenção baseado na informação organizada através da CIF-CJ, o que facilitou uma intervenção coordenada nas rotinas que ocorrem nos diferentes cenários da criança. Por outro lado, conseguimos também operacionalizar algumas sugestões que permitem detalhar determinados aspectos da CIF-CJ que parecem necessitar de alguma clarificação, possibilitando um maior apoio na fase de desenho de uma intervenção (e.g., chamar a atenção para aspectos dos contextos meso e exossistémicos envolventes da criança na Classificação).

No entanto, não pudemos deixar de frisar algumas limitações que surgiram nesta nossa pesquisa e que fomos já abordando. Antes de mais, começaremos pelo tempo que levou a análise dos dados obtidos pelas diferentes entrevistas. Embora, se tenha obtido informação precisa, a verdade é que na prática esta análise detalhada da informação obtida pelas entrevistas é morosa, principalmente para profissionais com pouca experiência com a utilização de entrevistas e da Classificação. Contudo, o mesmo não implica que não seja exequível, ao mesmo tempo que se está a fazer a entrevista, registar os principais pontos abordados e, posteriormente, de uma forma menos pormenorizada do que a que foi realizada no presente estudo, codificar os aspectos mais importantes, tendo em atenção os domínios da CIF-CJ.

Outra questão prende-se com o facto de não termos usado qualquer instrumento que nos ajudasse a operacionalizar e fundamentar o uso dos

qualificadores. Esta necessidade surge, particularmente, pelo facto de, neste estudo específico, a análise das entrevistas em si, terem fornecido informações, mais ao nível das competências e limitações da criança, e não tanto acerca do grau de severidade das mesmas. Ainda outra apreciação que emerge desta investigação é o facto de não termos seguido de uma forma inteiramente genuína uma abordagem centrada na família, tal como o procedimento da EBR e o campo de IP requerem, por variadas razões, entre as quais por questões de tempo e, especialmente, pela pouca prática da entrevistadora relativamente ao uso destes métodos. Podemos apontar exemplos, como: (a) o facto de a entrevista ser semi-estruturada, e ter sido seguido o guião pré-estabelecido; (b) não ter sido realizada com a família uma reflexão acerca dos aspectos que esta considerava prioritários para serem trabalhados, nem tão pouco ter sido pedida a sua opinião e colaboração para construir e organizar um plano de intervenção nem ter sido fornecido algum tipo de feedback sobre o mesmo. Igualmente, não conseguimos delinear todo este processo dentro de um modelo de equipa transdisciplinar verdadeiro, abarcando apenas a investigadora e respectiva orientadora. Contudo, tentamos enquadrar, dentro das possibilidades que o estudo ofereceu, as rotinas naturais da criança e suas possibilidades como contextos naturais de aprendizagem. Por isso, apesar destas limitações, não deixam de ser válidas as vantagens que contemplamos anteriormente, e o seu contributo para a área de IP.

Por tudo isto, achamos que poderão ser sugeridos itens para futuras práticas de investigação. Nomeadamente, destacamos a possibilidade de estabelecer associações entre os vários componentes da CIF que tendem a aparecer conjuntamente (e.g., aspectos da participação e factores ambientais) e que, no futuro, poderão ajudar nas práticas da IP e no planeamento de intervenções, já que facilitarão a identificação de áreas a trabalhar conjuntamente, associadas entre si, partindo de qualquer componente. Seria também interessante conjugar outras medidas acerca da participação da criança neste procedimento, para apoiar as decisões em questões como a atribuição de qualificadores, já que foi uma dificuldade sentida não se terem utilizado outras fontes para justificar essas mesmas opções. Por outro lado, cremos que foram dadas algumas sugestões úteis relativamente à pormenorização e operacionalização de certos conteúdos da CIF-CJ e que poderão ser analisados em futuros estudos sobre a mesma.

Como pensamento final, esperamos com este estudo ajudar a contribuir para o desenvolvimento científico, particularmente na área da IP, através da difusão da EBR e da EAPERE, juntamente com a administração da CIF-CJ, mostrando a utilidade deste procedimento na prática da avaliação e planeamento de intervenções.

---

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adolfsson, M. (Janeiro, 2008). *Assessment and Planning Interventions with ICF-CY*. Comunicação apresentada na Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Adolfsson, M., Granlund, M., Björck-Åkesson, E., & Ibragimova, N. (2010). Exploring changes over time in how habilitation professionals perceive and apply the International Classification of Functioning, Disability and Health, version for Children and Youth (ICF-CY). *Journal of Rehabilitation Medicine*, 42, 670-678.
- Almqvist, L., Barb, C., & Sandberg, A. (2007). The concepts of participation, engagement and flow: A matter of creating optimal play experiences. *South Africa Journal of Ocupacional Therapy*, 37(3), 8-13.
- Almeida, I. C. (1997a). A avaliação de programas de Intervenção Precoce. *Cadernos CEAFC- Centro de Estudo e Apoio à Criança e à Família*, 13/14, 51-66.
- Almeida, I. C. (1997b). A perspectiva ecológica em Intervenção Precoce. *Cadernos CEAFC- Centro de Estudo e Apoio à Criança e à Família*, 13/14, 29-40.
- Almeida, I. C. (2000a). A evolução das teorias e modelos de Intervenção Precoce – caracterização de uma prática de qualidade. *Cadernos CEAFC- Centro de Estudo e Apoio à Criança e à Família*, 15/16, 29-46.
- Almeida, I. C. (2000b). A importância da Intervenção Precoce no actual contexto sócio-educativo. *Cadernos CEAFC- Centro de Estudo e Apoio à Criança e à Família*, 15/16, 55-74.
- Almeida, I. C. (2004). Intervenção Precoce: focada na criança ou centrada na família e na comunidade? *Análise Psicológica*, 1(XXII), 65-72.
- Alves, M. M. S. C. A. (2009). *Intervenção Precoce e Educação Especial: Práticas de intervenção centradas na família*. Viseu: PsicoSoma.
- Associação Nacional de Intervenção Precoce (2007). *Diligências da ANIP relativamente à actual situação da IP em Portugal*. Documento retirado em 2 de Junho de 2010, de <http://www.anip.net/noticiasdoc/dossierof120407.pdf>
- Badley, E. M. (2008). Enhancing the conceptual clarity of the activity and participation components of the International Classification of Functioning, Disability, and Health. *Social Science & Medicine*, 1-11.

- Bairrão, J. (1992). Psicologia do desenvolvimento e psicologia da educação: O caso da educação e cuidados pré-escolares. *Inovação*, 5(1), 39-55.
- Bairrão, J. (1994). A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: o caso da Intervenção Precoce. *Inovação*, 7, 37-48.
- Bairrão, J. (1995). A perspectiva ecológica em Psicologia da Educação. *Psicologia*, X(3), 7-30
- Bairrão, J. (2003). Apresentação. *Psicologia*, XVII(1), 7-13.
- Bairrão, J., & Almeida, I. C. (2002). *Contributos para o estudo de práticas de intervenção precoce em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bairrão, J., & Almeida, I. C. (2003). Questões actuais em Intervenção Precoce. *Psicologia*, XVII(1), 15-29.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto, & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1995)
- Bernheimer, L. P., & Keogh, B. K. (1995). Weaving interventions into the fabric of everyday life: An approach to family assessment. *Topic in Early Childhood Special Education*, 15(4), 415-433.
- Bernheimer, L. P., & Weisner, T. S. (2007). "Let me just tell you what I do all day...". The Family story at the center of intervention research and practice. *Infants & Young Children*, 20(3), 192-201.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. (A. Devoto, Trad.). Barcelona: Ediciones Paídos. (Obra original publicada em 1979)
- Bronfenbrenner, U. (2005a). Ecological Systems Theory. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development* (pp. 106-173). London: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (2005b). Growing chaos in the lives of children, youth and families. How can we turn it around?. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development* (pp. 185-197). London: Sage Publications.



- Buyse, V., & Wesley, P. (2005). *Consultation in early childhood*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Campbell, P. H., Milbourne, S., & Wilcox, M. J. (2008). Adaptation interventions to promote participation in natural settings. *Infants & Young Children*, 21(2), 94-106).
- Castro, S. (2008). *Perfis de Funcionalidade de crianças com PEA: Contributo para implementação da CIF-CJ*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Cieza, A., Geyh, S., Chatterji, S. Kostanjsek, N., Üstün, B. & Stucki, G. (2005). ICF linking rules: An update based on lessons learned [Versão Electrónica]. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 37, 212-218.
- Clingenpeel, B. T., & McWilliam, R. A. (2003). *Scale for the Assessment of Teachers' Impressions of Routines and Engagement*. Center for Child Development, Vanderbilt University Medical Center. Traduzido pela Associação Nacional de Intervenção Precoce (2006).
- Coster, W., & Khetani, M. A. (2007). Measuring participation of children with disabilities: Issues and challenges. *Disability and Rehabilitation*, 1-10.
- Despacho Conjunto nº 891/99 de 10 de Outubro. *Diário da República nº 244 – II Série*. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. *Diário da República nº 4 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 281/09 de 6 de Outubro. *Diário da República nº 193 – I Série*.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M., Hamby, D. W, Raab, M., & McLean, M. (2001). Characteristics and consequences of everyday natural learning opportunities. *Topic in Early Childhood Special Education*, 21(2), 68-92.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2006). Everyday activity settings, natural learning environments, and early interventions practices. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(1), 3-10.

- Elo, S. & Kyngäs, H. (2007). The qualitative research content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62, 107-116.
- Ericksson, L. (2005). The relationship between school environment and participation for students with disabilities, *Pediatric Rehabilitation*, 8(2), 130-139.
- Family-guided Approaches to Collaborative Early-intervention Training and Services. (1999a). *Considerations for planning routines based intervention*. Documento retirado em 28 de Novembro de 2008, de <http://www.parsons.lsi.ku.edu/facets/>
- Family-guided Approaches to Collaborative Early-intervention Training and Services. (1999b). *Family-guided routines for early intervention*. Documento retirado em 28 de Novembro de 2008, de <http://www.parsons.lsi.ku.edu/facets/>
- Family-guided Approaches to Collaborative Early-intervention Training and Services. (1999c). *Intervention principles for family-guided routines*. Documento retirado em 28 de Novembro de 2008, de <http://www.parsons.lsi.ku.edu/facets/>
- Family-guided Approaches to Collaborative Early-intervention Training and Services. (2000). *Embedding intervention in family-guided routines and activities*. Documento retirado em 28 de Novembro de 2008, de <http://www.parsons.lsi.ku.edu/facets/>
- Felgueiras, I. (1997). Modelos de Intervenção Precoce em crianças com necessidades especiais de educação. *Cadernos CEAFC- Centro de Estudo e Apoio à Criança e à Família*, 13/14, 23-28.
- Felgueiras, I. (2000). Perspectivas actuais sobre Intervenção Precoce. Relato do simpósio “Excelence in early childhood intervention”. *Cadernos CEAFC- Centro de Estudo e Apoio à Criança e à Família*, 15/16, 7-27.
- Felgueiras, I. (2009). A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) e seus contributos para a reconceptualização da deficiência e da incapacidade. In G. Portugal (Ed.), *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias: O percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 195-209). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fernandes, M. F. V. M. (2008). *Que Intervenção Precoce? Um estudo exploratório sobre o grau de satisfação das famílias integradas no Projecto de Intervenção Precoce do concelho de Estarreja*. Tese de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.

- Gamelas, A. M. (2003). A Intervenção Precoce em Portugal: a educação pré-escolar e as políticas de inclusão. In *Contributos para o estudo da ecologia de contextos pré-escolares inclusivos*. Lisboa: Departamento da Educação Básica
- Grande, M. C. L. R. (2010). *Estudo do impacto das interações educadora-criança no envolvimento das crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche e de jardim-de-infância*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade, Porto, Portugal.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105-112.
- Granlund, M., Eriksson, L., & Ylvén, R. (2004). Utility of international classification of functioning, disability and health's participation dimension in assigning ICF codes to items from extant rating instruments. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 36, 130-137.
- Grupo Interdepartamental para a Intervenção Precoce (2006). *Aplicação do Despacho Conjunto nº 891/99 e desenvolvimento da Intervenção Precoce*. Ministério do Trabalho e da Segurança Social, Ministério da Educação e Ministério da Saúde.
- Grupo de Trabalho e Investigação (2010). *Sessão de trabalho de preparação da Oficina "Práticas de Intervenção Precoce baseadas nas rotinas: Como promover a participação da família"*. Instituto Português da Juventude de Coimbra.
- Guralnick, M. J. (2005). An overview of the developmental systems model for Early Intervention. In M. J. Guralnick (Ed.), *The developmental systems approach to early intervention* (pp. 3-26). Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Hughes, K. (2005). Providing interventions to infants and toddlers through family-guided routines based intervention (FGRBI): Implications for learning disabilities. In G. D. Sideridis, & T. A. Citro, (Eds.), *Research to practice: Effective interventions in learning disabilities* (pp. 168-192). Boston, MA: Learning Disabilities Worldwide.
- King, G., Strachan, D., Tucker, M. Duwyn, B., Desserud, S., & Shillington, M. (2009). The application of a transdisciplinary model for Early Intervention services. *Infants & Young Children*, 22(3), 211-223

Lei nº 21/2008 de 12 de Maio. *Diário da República nº 91 – I Série*.

Lerner, R. M. (2005). Forward. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development* (pp. ix-xxvi). London: Sage Publications.

Lollar, D. J., & Simeonsson, R. J. (2005). Diagnosis to function: Classification for children and youths. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 26(4), 323-330.

Magalhães, E. M. F. (2010). *Intervir precocemente: Um estudo de caso à luz da Psicologia*. Tese de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humana da Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.

Mariante, A., & Silva, M. I. (2009). Reflexões acerca da actual legislação referente a Educação Especial em Portugal. In G. Portugal (Ed.), *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias: O percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 189-194). Aveiro: Universidade de Aveiro.

McConachie, H., Colver, A. F. Forsyth, R. J. Jarvis, S. N., & Parkinson, K. N. (2006). Participation of disabled children: How should it be characterised and measured?. *Disability and Rehabilitation*, 28(18), 1157-1164.

McWilliam. P. J. (1996). Family-centered practices in Early Intervention. In P. J. McWilliam; P. J., Winton, & E. R. Crais (Eds.). *Practical strategies for family centered Early Intervention* (pp. 1-13). London: Singular Publishing Group.

McWilliam, R. A. (2001). *Functional intervention planning: the routines-based interview*. Documento retirado em 28 de Novembro de 2008, de <http://www.fpg.unc.edu/~inclusion/RBI.pdf>.

McWilliam, R. A. (2003). Giving families a chance to talk so they can plan. *American Association for Home-Based Early Interventionists*, 8(3), 3-6.

McWilliam, R. A. (2004). *Early Intervention in Natural Environments: A Five-Component Model*. Documento retirado em 24 de Dezembro de 2010, de [http://www.siskin.org/downloads/EINE\\_-\\_A\\_Five-Component\\_Model.pdf](http://www.siskin.org/downloads/EINE_-_A_Five-Component_Model.pdf)

McWilliam, R. A. (2006). *RBI Report Form (Routines Based Interview, including de RBI-SAFER)*. Center for Child Development, Vanderbilt University Medical Center. Traduzido pela Associação Nacional de Intervenção Precoce (2006).

- McWilliam, R. A. (2010). *Routines-based intervention: Supporting young children and their families*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Organização Mundial de Saúde (2001). *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*. Lisboa: Direcção Geral de Saúde.
- Pimentel, J. S. (1997). A avaliação de crianças com necessidades educativas especiais. *Cadernos CEAFC- Centro de Estudo e Apoio à Criança e à Família*, 13/14, 41-49.
- Pinto, A. I., Grande, C., Felgueiras, I., Almeida, I. C., Pimental, J. S., & Novais, I. (2009). Intervenção e investigação em idades precoces: *O legado de Joaquim Bairrão*. *Psicologia*, XXIII(2), 21-42.
- Sameroff, A. (2009). The Transactional Model. In A. Sameroff (Ed.), *The Transactional Model of development: How children and contexts shape each other* (pp. 3-21). Washington: American Psychological Association.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early childhood intervention. In J. P. Shonkoff, & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2ª edição, pp. 135-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sameroff, A. J., & Mackenzie, M. J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of possible. *Development and Psychopathology*, 15, 613-640.
- Serrano, A. M., & Correia, L. M. (2000). Intervenção Precoce: Uma perspectiva ecológica de atendimento. In L. M. Correia & A. M. Serrano (Eds.), *Envolvimento parental em Intervenção Precoce*. Porto Editora: Porto.
- Simeonsson, R. J., Leonardi, M., Lollar, D., Bjorck-Akesson, E., Hollenweger, J., & Martinuzzi, A. (2003). Applying the International Classification of Functioning and Health (ICF) to measure childhood disability. *Disability and Rehabilitation*, 1-6.
- Simeonsson, R. J., & Leskinen, M. (1999). Disability, secondary conditions and quality of life: Conceptual issues. In R. J. Simeonsson and McDevitt (Eds.), *Issues in Disability and Health: The Role of Secondary Conditions and Quality of Life* (pp 10-20). Chapel Hill NC: University of North Carolina Press.

- Simeonsson, R. J. Scarborough, A. A., & Hebbeler, K. M. (2006). ICF and ICD codes provide a standard language of disability in young children. *Journal of Clinical Epidemiology*, 59, 365-373.
- Spagnola, M., & Fiese, B. H. (2007). Family routines and rituals. A context for development in the lives of young children. *Infants & Young Children*, 20(4), 284-299.
- Therapists as Collaborative Team members for Infant/Toddler Community Services. (2000). *Building routines with children and careproviders*. Documento retirado em 28 de Novembro de 2008, de <http://tactics.fsu.edu/>
- Tegethof, M. I. S. C. A. (2007). *Estudos sobre a Intervenção Precoce em Portugal: Ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade, Porto, Portugal.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO.
- Wilcox. M. J. (1996). Foreword. In P. J. McWilliam; P. J., Winton, & E. R. Crais (Eds.). *Practical strategies for family centered Early Intervention* (pp. VII). London: Singular Publishing Group.
- Whiteneck, G. (2006). Conceptual models of disability: past, present and future. *Institute of Medicine of the National Academies*, 50-65.
- Wolery, M., Brashers, M. S., Grant, S., & Pauca, T. (2000). *Ecological congruence assessment for classroom activities and routines in childcare*. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Center.
- World Health Organization (2007). International Classification of Functioning, Disability and Health, Children & Youth Version. Tradução e adaptação – versão experimental, dos componentes Actividade e Participação e Factores Ambientais. Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.



## **ANEXO 1.**

- 1. Princípios básicos de uma perspectiva centrada na família e que regulam as práticas actuais em Intervenção Precoce (McWilliam, 1996).**



**Princípios básicos de uma perspectiva centrada na família e que regulam as práticas actuais em Intervenção Precoce**

**A. Princípios básicos inerentes a uma perspectiva centrada na família (McWilliam, 1996):**

- Encarar a família como a unidade de prestação de serviços
- Reconhecer os pontos fortes tanto da criança como da família
- Responder às prioridades identificadas pela família
- Dar resposta à mudança de prioridades da família
- Prestar um serviço individualizado e adequado a cada criança e sua família
- Apoiar a cultura, os valores e modos de vida de cada família

## **ANEXO 2.**

- 1. Transcrição da entrevista de Pilotagem: exemplo da rotina “Acordar”.**
- 2. Grelha de análise utilizada para o momento de Pilotagem: exemplo da rotina de “Acordar”.**

## Entrevista Mãe (Família)

### DADOS

**Nome da Criança:** M.

**Idade da Criança:** 7 anos

**Diagnóstico:** Perturbação do Espectro Autista

**Datas da Entrevista:** 18 de Outubro de 2009

#### 1. Preocupações

- A principal preocupação é que a Maria seja feliz. É o proporcionar-lhe sempre condições para que ela possa viver da melhor forma e se sinta bem e feliz. Isto implica, evidentemente, todas as terapias que ela possa ter e lhe facilitem o dia-a-dia e que promovam a aquisição de novas capacidades. Por exemplo, a fisioterapia, que a ajuda na forma de caminhar e a não desenvolver a pequena escoliose que se poderá instalar – pois ela tem tendência para desenvolver escolioses. Fazer com que todas estas terapias que ela tem que ter, vão de encontro aquilo que ela gosta. Para além da fisioterapia, ela faz também Hidroterapia, pois ela gosta muita da água; faz “Musicoterapia”, já que também gosta muito música e que a ajuda também na parte da comunicação e na parte cognitiva, também. A principal preocupação é mesmo essa, que ela seja uma criança feliz e que se sinta bem e que esteja sempre bem. Isto para já não falar, de outras preocupações futuras, à medida que ela vai crescendo... Mas nós vivemos um dia de cada vez... Agora é a entrada no primeiro ano. Esta mudança de rotinas todas. É evidente, que a nossa preocupação é mais com a Maria, porque pelo menos a outra manifesta-se se não estiver bem; a Maria não. Estamos sempre a tentar perceber o que é que ela quer e porque é que ela não está bem. Mas de resto, para a família em si, as nossas principais preocupações são coisas muito básicas. Por exemplo, em termos de saúde, o que queremos é conseguir ultrapassar todos os problemas que nos surgem e que as coisas básicas não nos falem. As nossas ambições é que as coisas diárias resultem, que as relações familiares boas se mantenham boas... Tentamos implementar, precisamente, o convívio com a família e com os amigos. Não temos muitas ambições para além disso.

#### 2. Acordar

- Ela acorda sempre bem-disposta. Não tem problema. Normalmente, entra na rotina e àquela hora acorda sempre e nunca a vi a acordar mal disposta. A não ser quando esteja doente e que acorde a meio da noite a chorar. Mas de resto acorda bem-disposta. O acordar lá em casa, normalmente, em dias de escola e trabalho, acordam uns de cada vez. Nas férias, apesar de ser também um de cada vez, acabamos todos por nos juntar mais, digamos assim.
- Sou eu, durante à semana. Às vezes, quando não tenho hora para acordar é a Maria que nos acorda, porque ela já tem a rotina mais fixa e àquela hora acorda.

- A Maria dorme com a irmã. Embora tenha a possibilidade de ter o quarto separado, elas estão habituadas a dormir juntas.

- Ela manifesta-se. Ela não tem oralidade, mas como vocaliza alguma coisa, ela manifesta-se. Começa a dar uns gritinhos e assim. E acabamos por nos aperceber.

- Quando acorda ela senta-se. Mas há determinadas situações que não lhe sei dizer o que ela prefere. Às vezes, se é um dia de fim-de-semana e acorda muito cedo, levo-a um bocadinho para junto de mim e do pai. Se é dia de escola e acorda, aí já faço a rotina diária. Ela senta-se na cama e, às vezes, como ela agora tem mais mobilidade, põe-se de gatas e já começa a ser mais perigosa, porque começa a querer pôr-se de pé junto da cabeceira. Mas, sim, gosta que lhe peguem ao colo e interajam com ela. Por isso é que ela se manifesta. Se a gente não dá conta que ela acorda antes dela se manifestar, ou seja se eu vou ao quarto e ela está a acordar e se ninguém vai lá, ela começa a chamar-me da única forma que sabe, a dar aqueles gritinhos de alegria. Mas sim, eu podia dizer que ela gosta que lhe peguem ao colo e que fica contente. Ela gosta muito de mimo. É muito receptiva a que lhe toquem.

- Sim, fica bem sozinha. Não há qualquer problema. Não chora nem nada. Agora é mais perigoso, como lhe disse, porque tem mais mobilidade. Mas não chora. Às vezes quando ela está mais activa, palra, palra, palra até irem lá.

- Normalmente ainda estão a dormir. Depois acabam por ir acordando. A irmã, durante a semana, acorda mais cedo para ir para a escola. Nos outros dias ou fica mais um bocadinho ou acaba por ir acordando também. Depende daquilo que estiver destinado para o dia. Ou acordam logo, ou então durante o fim-de-semana lá os deixo dormir mais um bocadinho.

- Sim, é um bom momento. Mas depende. O pai e a filha mais velha são parecidos. Gostam muito de dormir. A eles custa-lhes muito mais. Mas, acho que não tem nada de especial este momento. A única coisa que mudava era ao fim-de-semana, me trouxessem o pequeno-almoço ao pé de mim. De vez em quando consigo. Mas de uma forma geral, acho que nos conseguimos habituar à rotina. Encaixamo-nos bem. Não há assim nada... Olhe, obrigava a minha filha mais velha a acordar mais depressa. Mas essas coisas... cada um tem a sua forma.

- Nível de satisfação – 4. Nunca dou a nota máxima porque há sempre coisas a melhorar.

(...)

ROTINA: ACORDAR		
Participação		
<p><b>Caracterização geral da rotina</b></p> <p>Em simultâneo com restantes membros da família. Normalmente, durante a semana acordam todos sensivelmente ao mesmo tempo.</p>	<p><b>Como e Com quem?</b></p> <p>Normalmente a mãe acorda a M. (e310 (A; B)). Mas há dias, sobretudo ao fim-de-semana, em que o horário de acordar é mais tardio, a M. acorda a mãe, porque está habituada a acordar àquela hora (b1140 (A); d2301 (A); d71040; d7601; e310 (C), e410 (A;B)).</p> <p>A Mãe interage com a M., respondendo às suas vocalizações (e310 (D); e410 (C)). Às vezes, durante o fim-de-semana, leva-a para a cama dela (e410 (D)).</p> <p>A M. acorda bem-disposta, a não ser se estiver</p>	<p><b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b></p> <p>b1140 (A)- Funções da orientação: orientação em relação ao microtempo</p> <p>d2301 (A) - Gerir a rotina diária: antecipar acontecimentos na rotina, de modo a gerir as tarefas da mesma</p> <p>e310 (A): Apoio família próxima : diferenciar elementos da família</p> <p>e310 (B) - Apoio família próxima (mãe – diferenciar elementos da família): apoio/ajuda física</p> <p>e310 (C) - Apoio da família próxima (mãe - diferenciar elementos da família): estruturação da rotina, por parte da família próxima (mãe), como facilitador da gestão desse momento pela M.</p> <p>e410 (A) – Atitude família próxima : diferenciar elementos da família</p> <p>e410 (B) – Atitude família próxima (mãe - diferenciar elementos da família): estruturação da rotina, por parte da família próxima (mãe), como facilitador da gestão desse momento pela M.</p> <p>e310 (D) - Apoio família próxima (mãe - diferenciar elementos da família): elaboração da interação, através da verbalização da acção</p> <p>e410 (C) - Atitude família próxima (mãe - diferenciar elementos da família): elaboração da interação, através da verbalização da acção</p> <p>e410 (D)- Atitude família próxima (mãe - diferenciar elementos da família ): expressar e adequar comportamentos e interações tendo em conta os interesses e gostos e as necessidades da criança</p>

	<p>mais doente (b1261). Se não vêm logo ter com ela, começa a vocalizar e senta-se na cama à espera (d331 (A); d4153). Quando a mãe vem ter com ela, é muito receptiva aos mimos e carinhos (d7100; d7105; d7601 (A); e410 (D)). A M. gosta de toda esta interacção com a mãe, vocalizando e manifestando os seus sorrisos (b1520; d331 (B; C); d3350 (A; B); d7100; d7601 (A); e410 (D)).</p> <p>Actualmente, como já se põe de gatas, começa a querer pôr-se de pé na cama (d4550; d4104).</p> <p>Necessita sempre do apoio da mãe/restante família (d2300; e310 (B)).</p> <p>Relativamente à restante família, estes, também, vão acordando e fazem a suas rotinas da manhã. Durante a semana não há tanto contacto entre a M. e o pai e a irmã, mas durante o fim-de-semana tomam juntos o pequeno-almoço e interagem com a M. (e410 (D)).</p>	<p>d331 (A) - Vocalizar para iniciar uma interacção social  d331 (B) - Vocalizar como resposta à interacção dos outros  d331 (C) - Vocalizar como forma de expressar emoções  d3350 (A) – Utilizar a linguagem corporal, como resposta à interacção dos outros  d3350 (B) – Expressar, através da linguagem corporal, emoções  d7601 (A) - Interacção com família próxima (de filho para pais): especificar qual dos membros da família (mãe)  e410 (D) - Apoio família próxima (mãe - diferenciar elementos da família ): expressar e adequar comportamentos e interacções tendo em conta os interesses e gostos e as necessidades da criança</p> <p>e310 (B) - Apoio família próxima (mãe - diferenciar elementos da família): apoio/ajuda física</p> <p>e410 (D) - Atitude família próxima (outros membros da família - diferenciar elementos da família): expressar e adequar comportamentos e interacções tendo em conta os interesses e gostos e as necessidades da criança</p>
--	--	---

Sugestões para detalhar conteúdos da CIF

Funções do corpo	Actividades e participação	Factores ambientais
<p><b>b1140 Funções da orientação em relação ao tempo – especificação do tempo :</b></p> <p>orientação em relação ao microtempo</p>	<p><b>d2301 Gerir a rotina diária – como gere a rotina:</b></p> <p>antecipar acontecimentos na rotina, de modo a gerir as tarefas da mesma</p> <p><b>d331 Produções Pré-linguísticas – Motivo de expressão das produções pré-linguísticas:</b></p> <p>Vocalizar para iniciar uma interacção social Vocalizar como resposta à interacção dos outros Vocalizar como forma de expressar emoções</p> <p><b>d3350 Produzir mensagens utilizando linguagem corporal – Motivo de expressão corporal</b></p> <p>Utilizar a linguagem corporal, como resposta à interacção dos outros Expressar, através da linguagem corporal, emoções</p> <p><b>d7601 - Diferenciação elementos da família próxima:</b></p> <p>Mãe; Pai; Irmã</p>	<p><b>e310 Apoio Família – Diferenciação elementos da família próxima:</b></p> <p>Mãe; Pai; Irmã</p> <p><b>e310 Apoio Família - Tipos de apoio:</b></p> <p>Físico Estruturação da rotina Elaboração da interacção, através da verbalização da acção</p> <p><b>e410 Atitude Família Próxima - Diferenciação elementos da família próxima:</b></p> <p>Mãe; Pai; Irmã</p> <p><b>e410 Atitude Família Próxima – Tipos de atitude:</b></p> <p>Estruturação da rotina Elaboração da interacção, através da verbalização da acção expressar e adequar comportamentos e interacções tendo em conta os interesses e gostos e as necessidades da criança</p>





## **ANEXO 3.**

- 1. Cartas de autorização às famílias**
- 2. Cartas de autorização às educadoras**

Porto, 21 de Janeiro de 2010

**Assunto:** Pedido de autorização/colaboração no estudo *A utilização do RBI e do SATIRE na planificação de intervenções: um contributo para a Intervenção Precoce* a realizar no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP)

Caros Pais

No âmbito do 5º ano do Mestrado acima referido, a aluna Ana Alice Castro Carvalho, está a realizar um estudo que tem como objecto contribuir para o estudo de instrumentos que possam contribuir para planificação educativa, considerando as rotinas das crianças nos seus contextos de vida diária. Assim, a título informal foi já contactada a responsável do Agrupamento bem como a educadora responsável pela sala do (a) Vosso (a) filho (a) \_\_\_\_\_ que concordou em participar no referido estudo.

Assim, para a concretização desta investigação, vimos solicitar a V. Exa., autorização para que a referida aluna:

1. Consulte o Processo Educativo Individual do(a) Vosso(a) filho (a)
2. Realize uma observação de uma hora na sala de jardim-de-infância (que **não implica** registo áudio ou vídeo).

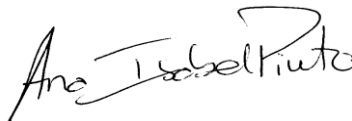
No âmbito do estudo, solicitamos, ainda a Vossa colaboração numa entrevista de cerca de uma hora, com data e local a combinar, versando a rotina do (a) \_\_\_\_\_.

Informamos ainda que a docente responsável por este trabalho é Prof. Doutora Ana Isabel Pinto, professora auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP).

Garantimos a confidencialidade das informações obtidas e manifestamos a nossa disponibilidade para os esclarecimentos entendidos como necessários.

Agradecendo a colaboração, enviamos os melhores cumprimentos.

A docente responsável



(Prof. Doutora Ana Isabel Pinto)

-----  
Autorizo a observação do meu educando \_\_\_\_\_

na sala de actividades no âmbito do estudo *Actividades versus Participação: Contributo para a clarificação conceptual* e manifesto a minha disponibilidade para colaborar nos procedimentos necessários.

**Assinatura do Encarregado de Educação**

\_\_\_\_\_

Porto, 21 de Janeiro de 2010

**Assunto:** Pedido de autorização/colaboração no estudo *A utilização do RBI e do SATIRE na planificação de intervenções: um contributo para a Intervenção Precoce* a realizar no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP)

Cara Educadora:

No âmbito do 5º ano do Mestrado acima referido, a aluna Ana Alice Castro Carvalho, está a realizar um estudo que tem como objecto contribuir para o estudo de instrumentos que possam contribuir para planificação educativa, considerando as rotinas das crianças nos seus contextos de vida diária. Foi já contactada a responsável do Agrupamento para obter autorização para o referido estudo.

Assim, para a concretização desta investigação, vimos solicitar a V. Exa., autorização para que a referida aluna

1. Consulte o Processo Educativo Individual do(a) Vosso(a) aluno (a) \_\_\_\_\_
2. Realize uma observação de uma hora na sala de jardim-de-infância (que **não implica** registo áudio ou vídeo).

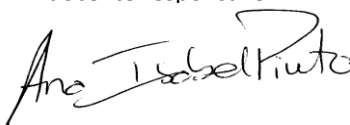
No âmbito do estudo, solicitamos, ainda a Vossa colaboração numa entrevista de cerca de uma hora, com data e local a combinar, versando a rotina do (a) referido (a) aluno (a).

Informamos ainda que a docente responsável por este trabalho é Prof. Doutora Ana Isabel Pinto, professora auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP).

Garantimos a confidencialidade das informações obtidas e manifestamos a nossa disponibilidade para os esclarecimentos entendidos como necessários.

Agradecendo a colaboração, enviamos os melhores cumprimentos.

A docente responsável



(Prof. Doutora Ana Isabel Pinto)

-----  
Autorizo a observação do meu educando \_\_\_\_\_  
na sala de actividades no âmbito do estudo *Actividades versus Participação: Contributo para a clarificação conceptual* e manifesto a minha disponibilidade para colaborar nos procedimentos necessários.

**Assinatura da Educadora**

\_\_\_\_\_

## **ANEXO 4.**

- 1. Grelha de análise de conteúdo dedutiva resultante da correspondência dos dados obtidos pela EBR e a CIF-CJ (WHO, 2007) e respectivas sugestões para detalhar conteúdos da CIF-CJ.: Caso A. (contexto familiar).**
- 2. Grelha de análise de conteúdo dedutiva resultante da correspondência dos dados obtidos pela EAPERE e a CIF-CJ (WHO, 2007) e respectivas sugestões para detalhar conteúdos da CIF-CJ.: Caso A. (contexto jardim-de-infância).**
- 3. Grelha de análise de conteúdo dedutiva resultante da correspondência dos dados obtidos pela EBR e a CIF-CJ (WHO, 2007) e respectivas sugestões para detalhar conteúdos da CIF-CJ.: Caso E. (contexto familiar).**
- 4. Grelha de análise de conteúdo dedutiva resultante da correspondência dos dados obtidos pela EAPERE e a CIF-CJCJ (WHO, 2007) e respectivas sugestões para detalhar conteúdos da CIF-CJ.: Caso A. (contexto jardim-de-infância).**

### Caso A: Entrevista Família – Mãe

ROTINA: ACORDAR		
Participação		
<p><b>Caracterização geral da rotina</b></p> <p>Esta rotina é sobretudo realizada em conjunto com a mãe, já que é esta que a acorda de manhã.</p> <p>O irmão da A. – o T.- habitualmente acorda primeiro sem precisar do mesmo tipo de ajuda por parte da mãe.</p> <p>Outras vezes é a própria A. e/ou o irmão que acordam primeiro.</p> <p>À semana, durante o período escolar, o horário para acordar é às 8h20-8h30. Ao fim-de-semana, acorda mais tarde.</p> <p>Posteriormente, a mãe ajuda a A. a vestir-se e,</p>	<p><b>Como e Com quem?</b></p> <p>Durante a semana, habitualmente, é a mãe que acorda a A. (após acordar o T.) e, depois, ajuda-a a vestir. Mas, há dias em que é a A. ou o irmão a acordar primeiro, dependendo da hora a que se deitam no dia anterior (<b>d2301.1; e310+3 (A; B)</b>).</p> <p>O humor da A. ao acordar varia: tanto acorda bem-disposta (especialmente ao fim-de-semana), como acorda maldisposta. Quando acorda bem-disposta, coopera nas outras rotinas, por exemplo, no vestir. Se, acorda maldisposta, “faz fitas” (<b>b1304.1; d2503.1</b>)</p> <p>Habitualmente, se acorda primeiro, vai ter com o irmão, sobretudo ao fim-de-semana. Só quando sentem que a mãe (e o pai, quando está presente) está acordada é que ela e o irmão vão ter com ela. Durante a manhã, e, sobretudo ao fim-de-semana, enquanto os pais não se levantam, a A. e o irmão brincam ou vêem televisão (<b>d7100.0; d7601.0 (A); d7602.0; d8809.8</b>).</p> <p>Relativamente à sua interacção com a mãe e avó, a A. tende mais a falar com elas nestes momentos (<b>d3500.8 (A); d3501.8 (A); d7601.0 (A); d7603.0 (A)</b>).</p> <p>O local onde dorme depende dos dias: à semana dorme em casa da avó materna no quarto com a mãe. Ao fim-de-semana, fica em casa dos pais, dormindo no seu quarto sozinha, sem qualquer dificuldade. Esta rotina, aconselhada pela Psicóloga que estava a acompanhar o T., está assim estabelecida, pelo facto de a habitação da avó ficar mais próxima da escola, conciliando-se, assim com o horário de trabalho mãe (<b>d2504.0; e310+3 (A; C)</b>).</p> <p>Outra questão a salientar, e nas diversas rotinas, é a sua dificuldade em perceber os</p>	<p><b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b></p> <p>d7601 (A) - Interacção com família próxima (de filho para pais): especificar qual dos membros da família: pai ou mãe</p> <p>d7603 (A) - Relacionamentos familiares com outros parentes: especificar qual dos membros da família</p> <p>e310 (A) – Apoio e relacionamentos de família próxima: diferenciar elementos da família</p> <p>e310 (B) - Apoio e relacionamentos de família próxima: apoio e ajuda física</p> <p>e310 (C) - Apoio e relacionamentos de família próxima: apoio ao nível da prestação de uma estrutura habitacional</p> <p>e310 (D) – Apoio família próxima: dificuldade sentida por elemento da família próxima relativamente</p>

seguidamente, tomam o pequeno-almoço.	limites do que são os pertences dela e do que são os pertences do irmão (e.g. vê a bola do irmão no saco da ginástica e diz que é dela) ( <b>b1304.1; d2503.1</b> ). A mãe refere que é uma rotina que, por vezes, é stressante, particularmente, naqueles dias em que a A. acorda maldisposta e não colabora ou tem comportamentos desafiantes (“birras”). Igualmente, a mãe sente a falta do apoio do pai, já que ele está a trabalhar fora do país e raramente vem a Portugal ( <b>b1304.1; d2503.1; e310+3 (A; D)</b> ).	à falta de apoio ao nível microssistémico (por parte de outro elemento da família)
<b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b>	<b>Dificuldade ligeira na gestão da rotina (d2301.1)</b>	

<b>ROTINA: VESTIR</b>		
<b>Participação</b>		
<b>Caracterização geral da rotina</b>  Normalmente, é a mãe que veste a A. de manhã. O seu irmão não necessita de ajuda especial para vestir. A mãe apenas escolhe a roupa e coloca-a em cima da cama para ele vestir. Quando o pai está cá ajuda a A nesta rotina, bem como a avó materna.	<b>Como e Com quem?</b>  Habitualmente, é a mãe que ajuda a A. a vestir-se, embora já saiba vestir e despir a maior parte da roupa e calçar-se. As maiores dificuldades prendem-se com vestir as calças e as camisolas com gola. Contudo, coopera com a mãe quando esta a está a vestir. A mãe ainda a ajuda, especialmente, para tornar a rotina mais rápida. Nestes momentos, às vezes, vai falando, ainda meio ensonada. Pode por exemplo dizer à mãe que não quer determinada peça de roupa: “Oh mãe não queo isto.”. Às vezes, quando acorda maldisposta ou acontece algo que lhe desagrada durante a manhã, não coopera, fazendo “birras” (como, por exemplo, fugir ou sentar-se no chão. Consequentemente, tem dias em que até chega atrasada à escola por causa do seu comportamento. Face a isto, a mãe, tem que, muitas vezes, chamar-lhe a atenção verbalmente ( <b>b1304.1; b16710.2; b320.2; d2301.1; d2503.1; d349.1 (A); d5400.0; d5402.0; d7601.0 (A); e310+3 (A; B)</b> ).  Vai sozinha à casa-de-banho, sendo autónoma nesta rotina. Apenas necessita que a mãe a ajude a limpar quando defeca, já que, embora se saiba limpar, ainda não o	<b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b>  d349 (A) – Comunicar e produzir mensagens, não especificado: expressar as suas necessidades, desejos, emoções d7601 (A) - Relacionamentos familiares entre filhos e pais: especificar qual dos membros da família e310 (A) – Apoio e relacionamentos de família próxima: diferenciar elementos da família e310 (B) - Apoio e relacionamentos de família próxima: apoio e ajuda física

	<p>consegue fazer de forma a ficar totalmente limpa. Normalmente, quando a A. quer ir à casa-de-banho e/ou necessita de ajuda, avisa a mãe, e, depois vai sozinha, puxando a roupa para baixo e, depois, senta-se na sanita. Se vai defecar, chama pela mãe para a ajudar, mas, apenas para limpar (<b>d2301.1; d349.1 (A); d5100.0; d5102.0; d53001.0; d53010.0; e310+3 (A; B)</b>).</p> <p>Quando o pai está cá, ajuda a vestir a A., bem como a avó materna, sendo que o comportamento da A. é igual com estes elementos da família. (<b>d7601.0; d7603.0; e310+3 (A; B)</b>).</p> <p>A maior dificuldade da mãe, prende-se com a imposição de regras à A., nomeadamente, nos dias em que demonstra comportamentos desafiantes. Igualmente, gostava que o seu outro filho (o T.) fosse mais activo (<b>e410+3 (A; B)</b>).</p>	<p>e410 (A) – Atitudes individuais de membros da família próxima:</p> <p>diferenciar elementos da família</p> <p>e410 (B) – Atitudes individuais de membros da família próxima:</p> <p>dificuldades expressas/sentidas por um elemento da família próxima – lidar com o comportamento (regras)</p>
<b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b>	<b>Dificuldade ligeira na gestão da rotina (d2301.1)</b>	

<b>ROTINA: REFEIÇÕES/ALIMENTAÇÃO</b>		
<b>Participação</b>		
<p><b>Caracterização geral da rotina</b></p> <p>As refeições dividem-se em: pequeno-almoço, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar.</p> <p>Durante a semana a A. toma o lanche da manhã e almoça na escola. O lanche da tarde</p>	<p><b>Como e Com quem?</b></p> <p>Habitualmente come bem e autonomamente, quer em casa, quer na escola, indo até buscar alimentos simples, por sua iniciativa (e.g. iogurte). Raramente é necessário chamar a atenção da A. relativamente à gestão de tempo da rotina. Porém, quando tal acontece, a mãe expressa oralmente para a A. se apressar (“Anda lá, A. Despacha-te!”) (<b>d2301.1; d5501.0; d5609.0 (A)</b>).</p> <p>Ocasionalmente, tem comportamentos desajustados à idade, dizendo à mãe “Oh mãe, eu não sei comer.”, para que a mãe lhe dê à boca (tal como costuma pedir “mimos” e “colo”) (<b>d2503.1; d7601.0 (A)</b>).</p>	<p><b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b></p> <p>d349 (A) – Comunicar e produzir mensagens, não especificado: expressar as suas necessidades, desejos, emoções</p> <p>d5609 (A) – Beber, não especificado: especificar um código que indique beber adequadamente</p>

<p>tanto tem lugar em casa como na escola, conforme for o seu apetite. O resto da refeição é tomada em família: o irmão, a mãe (se não estiver a trabalhar), a avó (quando a A. está em sua casa, enquanto a mãe está a trabalhar) e o pai (quando está em Portugal). Por vezes, no fim-de-semana, a mãe vai tomar o pequeno-almoço com a A. e o T. a um café perto da sua zona de residência.</p>	<p>Em casa, tanto fica uma refeição completa sentada à mesa, como tem outros dias em que se levanta da mesa e, depois, torna a vir, após a mãe a chamar “Anda comer, anda comer.” <b>(b1304.1; d2503.1)</b>.</p> <p>De uma maneira geral, não rejeita nenhuma comida específica. Todavia, se estiver naqueles dias em que está mal-humorada, às vezes, verbaliza à mãe, que não gosta de determinada comida (“Não goto”; “Não queo isto.”), juntamente com uma expressão facial condizente, só para não comer. Quando não quer mais, ela expressa: “Oh mãe, não queo mais” <b>(b16710.2; b320.2; d349.1 (A); d7601.0 (A))</b>.</p> <p>Comem todos juntos (incluindo a avó durante a semana), exceptuando, à semana, ao almoço e ao lanche em que a A. está na escola ou ao jantar quando a mãe faz o turno da noite. Em determinados dias, a A. não come o lanche na escola, por não ter fome. Mas, depois, chega a casa e lancha <b>(b1302.0)</b>.</p> <p>Ao nível das interacções, nestes momentos, tende a falar com a mãe ou com a avó. Costuma brincar com o irmão, mas, outras vezes brigam um com o outro, necessitando da intervenção da mãe. Porém, apesar de se zangarem e terem temperamentos diferentes, o T. tende a proteger a irmã (inclusive na escola) e ambos expressam comportamentos de afecto um com o outro <b>(d3500.8 (A); d3501.8 (A); d7100.0; d7601.0 (A); d7602.0; d7603.0 (A); e410+3 (A; C))</b>.</p> <p>Quando a mãe não está presente, é a avó que prepara as refeições. Quando está cá, o pai auxilia na rotina <b>(d7601.0 (A); d7603.0 (A); e310+4 (A; E))</b>.</p> <p>Tal como nas outras rotinas, a mãe, às vezes, tem dificuldade em perceber o seu discurso <b>(b16710.2; d330.2; e410+3 (A; D))</b>.</p> <p>É uma rotina que é agradável e satisfatória para a mãe, sobretudo, quando e porque estão todos juntos. Porém, não aprecia quando a A. e o T. brigam, para além de sentir a falta do seu marido, o pai da A.</p>	<p>d7601 (A) - Interacção com família próxima (de filho para pais): especificar qual dos membros da família</p> <p>d7603 (A) - Relacionamentos familiares com outros parentes: especificar qual dos membros da família</p> <p>e310 (A) – Apoio e relacionamentos de família próxima: diferenciar elementos da família</p> <p>e310 (E) – Apoio e relacionamentos de família próxima: prestação de cuidados básicos pela família mais próxima - alimentação</p> <p>e410 (A) – Atitudes individuais de membros da família próxima: diferenciar elementos da família</p> <p>e410 (C) – Atitudes individuais de membros da família próxima: atitudes, de um elemento da família próxima, que levam à intervenção na resolução de conflitos</p> <p>e410 (D) – Atitudes individuais de membros da família próxima: dificuldades sentidas e expressas por um elemento da família ao nível da comunicação da criança</p>
--	---	---



<b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b>	<b>Dificuldade ligeira na gestão da rotina (d2301.1)</b>
---	--

<b>ROTINA: PREPARAÇÃO PARA SAIR/VIAJAR</b>		
<b>Participação</b>		
<p><b>Caracterização geral da rotina</b></p> <p>Durante a semana a saída consiste na rotina casa-escola. Durante o fim-de-semana estas saídas podem ser variadas; ir ao Norteshopping, ao Pingo Doce, ao café, ao parque e assistir aos jogos de Hóquei do irmão e passear pela zona envolvente. Quando as condições climáticas não o permitem, ficam por casa a ocupar o tempo livre. Habitualmente, é uma rotina que fazem em conjunto, incluindo a figura paterna quando se encontra em Portugal.</p>	<p><b>Como e Com quem?</b></p> <p>É um momento que costuma correr bem quer seja à semana (período escolar), quer ao fim-de-semana. Todavia; às vezes, faz “birras” durante a semana. Mais especificamente, durante estes momentos, a A. vai buscar os seus pertences, incluindo o casaco, o qual já veste sozinha, apesar de a mãe, ocasionalmente a ajudar. Quando está mal-humorada ou maldispota fica à espera que a mãe vá buscar as suas coisas <b>(b1304.1; d2301.1; d2503.1; d5400.0; d7601.0 (A))</b>.</p> <p>Às vezes, falam sobre coisas normais do dia-a-dia ou algo que não tenham conseguido falar na noite anterior, dependendo se estão ainda com sono ou mal-humorados <b>(d3500.8 (A); d3501.8 (A); d7601.0 (A); d7602.0)</b>.</p> <p>A A. gosta de sair, inclusive nas idas para a escola, mostrando-se sempre muito efusiva e entusiasmada, por vezes, apressando a mãe: “Anda, vamos, vamos. Anda, anda.” <b>(b1301.1; b16710.2; d349.1 (A); d7601.0 (A))</b>.</p> <p>A maior parte das vezes, quem prepara estas saídas é a mãe, mas, o pai também ajuda (e.g. leva-os à escola) quando está presente <b>(d7601.0; e310+4 (A; F))</b>.</p> <p>A A., actualmente, está bem adaptada ao ambiente da escola, separando-se naturalmente da mãe <b>(d7601.0 (A))</b>.</p> <p>A preparação para sair é um momento que, para a mãe, costuma correr bem, excepto quando sente que está atrasada por causa das “birras” da A.. Igualmente, gostaria de trabalhar noutro horário, de modo a estar mais tempo com a família e de os</p>	<p><b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b></p> <p>d349 (A) – Comunicar e produzir mensagens, não especificado: expressar as suas necessidades, desejos, emoções</p> <p>d7601 (A) - Interação com família próxima (de filho para pais): especificar qual dos membros da família: pai ou mãe</p> <p>e310 (A) – Apoio e relacionamentos de família próxima: diferenciar elementos da família</p> <p>e310 (F) – Apoio e relacionamentos de família próxima: apoio na preparação e gestão da rotina por elemento da família próxima</p> <p>e410 (A) – Atitudes individuais de membros da família próxima: diferenciar elementos da família</p> <p>e410 (E) – Atitudes individuais de</p>

	acompanhar mais. Por outro lado, preocupa-a a dificuldade que o T. tem em gerir e lidar com a ausência do pai. A A. parece ir aceitando esta separação, não chorando quando o pai se vai embora, após este passar alguns dias em casa. Porém, a mãe não sabe até que ponto a A. tem consciência desta separação ou como aceitará no futuro (e410+3 (A; E))	membros da família próxima: atitudes que demonstram preocupação com o futuro da criança
<b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b>	<b>Dificuldade ligeira na gestão da rotina (d2301.1)</b>	

<b>ROTINA: TEMPO LIVRE EM CASA/T.V.</b>		
<b>Participação</b>		
<b>Caracterização geral da rotina</b> Durante a semana, quando a A. sai da escola (17h30), habitualmente, fica com a avó, que a vai buscar a ela e ao irmão, já que a mãe está a trabalhar. Habitualmente, o irmão tem explicações (exceptuando às segundas-feiras), por isso fica sozinha com a avó. Quando a mãe não está a trabalhar vai buscá-los e passa o resto da tarde com	<b>Como e Com quem?</b> Em casa da avó brinca sozinha com a louça de brincar ou com a prima M. se ela estiver lá, enquanto a avó trata da lida da casa. Se o irmão está também presente, ela vai para o pé dele (e.g. o irmão está a fazer os deveres e ela vai para o pé dele fazer um desenho, dizendo que também está a fazer os deveres. Outras vezes, ele está a jogar Playstation e ela senta-se ao lado dele. Às vezes, o irmão não gosta deste comportamento e chateiam-se os dois, saindo a A. espontaneamente do local. No entanto, brincam a maioria das vezes em conjunto (e.g. jogar à bola). Sempre que tem disponibilidade a mãe brinca com os filhos. A A. solicita muitas vezes a sua atenção para pedir colo ou para que lhe dê alguma coisa, ao contrário do irmão que é mais sossegado. Em dias de chuva, ficam os três na cama, a ver televisão ( <b>d130.0; d71040.0; d7601.0 (A); d7602.0; d7603.0 (A); d8809.8; d9200.8; e410+3 (A; F)</b> ). Nestes momentos, a A. tende a andar muito de um lado para o outro e a não parar muito tempo num sítio ( <b>b1304.1; b1400.1; d161.1</b> ). Apesar de ver pouca televisão, demonstra interesse pelos desenhos animados do	<b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b> d7601 (A) - Interacção com família próxima (de filho para pais): especificar qual dos membros da família: pai ou mãe d7603 (A) - Relacionamentos familiares com outros parentes: especificar qual dos membros da família e410 (A) – Atitudes individuais de membros da família próxima: diferenciar elementos da família e410 (F) – Atitudes individuais de membros da família próxima: atitudes e comportamentos de elemento da família próxima que

<p>eles em casa.</p> <p>Nesta rotina, a A. tanto brinca sozinha, com o irmão, a prima ou a mãe ou vê televisão.</p> <p>Às vezes, fica com a mãe e o irmão deitados na cama a ver televisão.</p>	<p>“canal Panda”, especialmente um programa que costuma ver com o irmão e que lhe dá muito prazer. Gosta, também, dos dvd’s do “Ruca” <b>(b1301.1; d7602.0)</b>.</p> <p>Sempre que o pai está presente, habitualmente nas férias escolares, a A. e o irmão vão para o pé dele, interagindo mais fisicamente (e.g. em cima uns dos outros). A A. demonstra gostar desta brincadeira, apesar de, às vezes, alguns deles de magoarem <b>(d7105.0; d7601.0 (A); d7602.0)</b>.</p> <p>Quando o pai está fora, já começa a perguntar ao irmão e à mãe, pelo pai e onde é que ele está. Mas, a mãe não tem certeza se ela percebe e sente a falta do pai, já que ela reage de forma diferente do irmão. Também, conversa com o pai quando este telefona. Todavia, segundo a mãe, nem sempre se dispõe a falar com o pai, quer por receio que a mãe lhe diga que se portou mal, quer por não lhe apetecer (“Não quero falar”). Quando fala com o pai, diz o que fez, onde foi, faz queixas do irmão e atira-lhe beijos. O pai nem sempre percebe o que a A. diz, devido às suas dificuldades de articulação <b>(b16710.2; b320.2; d3500.8 (A); d3501.8 (A); d7601.0 (A))</b>.</p> <p>A mãe gosta muito deste momento de tempo livre em casa. Porém, reforça a falta que o seu marido e pai da A. e do T. faz, que é exacerbada nestes momentos em que está em casa com eles. Também se preocupa com as reacções do T. e da A. a esta separação: se por um lado, o T. fica confuso, a A., embora pareça reagir bem, não se sabe como aceitará no futuro.</p>	<p>mostram resposta e contingência ao comportamento, às interações e interesses da criança</p>
<p><b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b></p>	<p><b>Dificuldade ligeira na gestão da rotina (d2301.1)</b></p>	

ROTINA: BANHO		
Participação		
<p><b>Caracterização geral da rotina</b></p> <p>Esta rotina costuma ocorrer antes da hora de dormir.</p> <p>A A. toma banho completo aos fins-de-semana. Durante a semana, à noite, depois do jantar, lava algumas partes do corpo, nomeadamente, as partes inferiores.</p> <p>Habitualmente, é a mãe que a ajuda a tomar banho e a despir-se e vestir-se.</p>	<p><b>Como e Com quem?</b></p> <p>É uma actividade que a A. gosta, exceptuando o lavar a cabeça. Particularmente, não gosta da sensação de sentir a água a cair-lhe pela cabeça abaixo e cair para a frente dos olhos, apesar de a mãe lhe dizer para fechar os olhos para não sentir. Mas, acaba por colaborar com o incentivo da mãe (<b>b1301.1; e310+4 (A; B; G)</b>).</p> <p>A A. toma banho completo aos fins-de-semana. Habitualmente, toma primeiramente banho de imersão e, depois, quando a mãe lhe lava a cabeça, é que utiliza o chuveiro.</p> <p>Durante a semana, à noite, depois do jantar, lava algumas partes do corpo, nomeadamente, as partes inferiores. Tira a roupa, lava-se sozinha, exceptuando a cabeça, que tem que ser a mãe. Posteriormente, a mãe ajuda a A. a vestir-se (<b>d2301.0; d5100.0; d5101.1; d5102.0; d5400.0; e310+4 (A; B)</b>).</p> <p>A A. gosta de levar os brinquedos – actualmente leva os “Gormitis” (<b>b1301.1</b>).</p> <p>Às vezes, o irmão está a tomar banho, e ela vai ter com ele e acaba também por tomar banho. Nesses momentos, acabam os dois por chapinar na banheira e molhar a casa-de-banho (<b>d7602.0</b>).</p> <p>A nível da interacção entre a mãe e a A. nestes momentos, centra-se, sobretudo, em falar e prestar indicações verbais sobre as coisas do banho (“lava o pipi” ...) e prestar apoio físico – colocar a espuma na banheira e lavar a cabeça (<b>d7601.0 (A); e310+4 (A; B; G)</b>).</p>	<p><b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b></p> <p>d7601 (A) - Relacionamentos familiares entre filhos e pais: especificar qual dos membros da família</p> <p>e310 (A) – Apoio e relacionamentos de família próxima: diferenciar elementos da família</p> <p>e310 (B) - Apoio e relacionamentos de família próxima: apoio e ajuda física</p> <p>e310 (G) – Apoio e relacionamentos de família próxima: apoio e ajuda verbal</p>
<p><b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b></p>	<p><b>Sem qualquer dificuldade na gestão da rotina (d2301.0)</b></p>	

**ROTINA: SESTA/DORMIR**

<b>Participação</b>		
<b>Caracterização geral da rotina</b>	<b>Como e Com quem?</b>	<b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b>
<p>Durante a semana a A. dorme em casa da avó, num quarto com a mãe. Ao fim-de-semana vão os três (mãe, A. e T.) para a casa dos pais. Este sistema deve-se, sobretudo, à maior facilidade que esta conjugação permite para conciliar com o horário de trabalho da mãe.</p> <p>O dormir ocorre, habitualmente, por volta das 21h00 à semana e ao fim-de-semana, por volta das 23h00.</p> <p>Habitualmente, e durante a semana (em período escolar), o momento de dormir ocorre após o banho. Durante o fim-de-semana, após o banho, a A. ainda está um pouco com o irmão e a mãe na cama desta. Não dorme a sesta durante o dia.</p>	<p>Habitualmente, e durante a semana (em período escolar), o momento de dormir ocorre após o banho. Durante o fim-de-semana, após o banho, a A. ainda está um pouco com o irmão e a mãe na cama desta, acabando, por vezes, por adormecer lá e, posteriormente, a mãe ter que a levar para o seu quarto (<b>d7601.0 (A); d7602.0; e410+3 (A; G)</b>).</p> <p>A avó e o pai (quando presente) ajudam a A. nesta rotina, sempre que necessário, quando a mãe se encontra a fazer o turno da noite (<b>e310+4 (A; F)</b>).</p> <p>Por norma, a A. adormece bem à semana, em período escolar, já que acorda muito cedo e ao fim do dia já está cansada. Ao fim-de-semana é que custa mais um bocado a adormecer, principalmente, se estiver mais activa e agitada. Habitualmente, a mãe tem é que ficar com ela até adormecer. Igualmente, a A. não tem qualquer ritual, nem com a mãe, avó ou pai, mais específico para adormecer, como, por exemplo, leitura de algum livro (<b>b1341.1; e310+4 (A; H); e410+3 (A; H)</b>).</p> <p>Costuma dormir a noite toda. Porém, quando tem que dormir com a mãe, se sentir a mãe a levantar-se da cama, acorda e vai atrás dela. Outras vezes, está a dormir e chama pela mãe, sem a mãe perceber porquê. Habitualmente, a mãe responde “Estou aqui.” e ela torna a adormecer (<b>b1342.1</b>).</p> <p>A mãe não salienta qualquer preocupação em especial, excepto quando a A. demora a adormecer.</p>	<p><b>d7601 (A)</b> - Relacionamentos familiares entre filhos e pais: especificar qual dos membros da família</p> <p><b>e310 (A)</b> – Apoio e relacionamentos de família próxima: diferenciar elementos da família</p> <p><b>e310 (F)</b> – Apoio e relacionamentos de família próxima: apoio na preparação e gestão da rotina por elemento da família próxima</p> <p><b>e310 (H)</b> – Apoio e relacionamentos de família próxima: apoio emocional</p> <p><b>e410 (A)</b> – Atitudes individuais de membros da família próxima: diferenciar elementos da família</p> <p><b>e410 (G)</b> – Atitude família próxima: atitudes de elementos da família próxima que se traduzem em comportamentos de apoio no desenrolar de uma rotina</p> <p><b>e410 (H)</b> – Atitudes individuais de</p>

Quando pode, o pai ajuda na rotina.		membros da família próxima: rituais diários
<b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b>	<b>Dificuldade ligeira na gestão da rotina (d2301.0)</b>	

<b>ROTINA: IDA ÀS COMPRAS</b>		
<b>Participação</b>		
<p><b>Caracterização geral da rotina</b></p> <p>É uma rotina que a mãe tenta fazer sozinha, sem a companhia dos filhos, de modo a facilitar o decorrer da mesma. Porém, ultimamente, tem ido juntamente com os seus filhos.</p> <p>Quando estas idas às compras são em conjunto, decorrem ao fim-de-semana, já que não há escola.</p> <p>Quando o pai está presente, este ajuda na rotina, ficando com os filhos no carro, enquanto a mãe vai às compras.</p>	<p><b>Como e Com quem?</b></p> <p>Como forma de facilitar a rotina, a mãe costuma ir sozinha, pois a A. e o T. têm tendência para pedir diversos artigos. Porém, quando são em conjunto, a mãe leva os dois filhos, ocorrendo estas saídas ao fim-de-semana, porque não há escola. <b>(e410+3 (A; I))</b>.</p> <p>É um momento que a A. gosta em especial <b>(b1301.1)</b>.</p> <p>Já identifica que vai ao supermercado, sem a mãe lhe dizer onde vai, pelo trajecto que faz <b>(b1141.0)</b>.</p> <p>Quando chega ao supermercado, a A. pega logo no cesto/carrinho do supermercado, andando pela loja, escolhendo os seus artigos, não parando quieta: “Oh mãe, qeo isto...”, “oh mãe, qeo aquilo.”. Como nunca está parada no mesmo sítio muito tempo (como o irmão), a mãe tem que andar sempre atrás dela e do irmão, acabando por se chatear com eles. Às vezes, a mãe chega a dizer: “É a última vez que vos levo comigo”.</p> <p>Mas, depois, acaba por os levar outra vez <b>(b1304.1; b16710.2; b320.2; d2503.1; d349.1 (A); d7601.0 (A); e410+3 (A; B))</b>.</p> <p>A secção de preferência da A. – e do irmão – é a dos brinquedos, sendo aquela a que se dirige imediatamente, quando chega <b>(b1301.1)</b>.</p> <p>Às vezes, a A. e o irmão, como forma de influenciar a mãe, combinam os dois para</p>	<p><b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b></p> <p>d349 (A) – Comunicar e produzir mensagens, não especificado: expressar as suas necessidades, desejos, emoções</p> <p>d7601 (A) - Relacionamentos familiares entre filhos e pais: especificar qual dos membros da família</p> <p>d7603 (A) - Relacionamentos familiares com outros parentes: especificar qual dos membros da família</p> <p>e410 (A) – Atitudes individuais de membros da família próxima: diferenciar elementos da família</p> <p>e410 (B) – Atitudes individuais de membros da família próxima: dificuldades expressas/sentidas por um elemento da família</p>

	<p>pedir um determinado artigo. Por vezes, a mãe cede, excepto, se for um artigo caro (<b>d7602.0; e410+3 (A; B)</b>).</p> <p>Por vezes, a A, por sua iniciativa, interage com as pessoas. Contudo, se se aproximam dela, ela fica um pouco mais retraída (<b>b1255.2; d3500.1 (A); d71040.1; d71041.2; d730.2</b>).</p> <p>Ocasionalmente, a A. vai ao supermercado com a avó e o irmão. Quando o pai está presente, fica com a A. e o T no carro, enquanto a mãe vai ao supermercado fazer as compras (<b>d7601.0 (A); d7602.0; d7603.0 (A)</b>).</p>	<p>próxima – lidar com o comportamento (regras)</p> <p>e410 (I) – Atitudes individuais de membros da família próxima: planeamento da rotina como forma de facilitar a gestão da mesma</p>
<b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b>	<b>Dificuldade ligeira na gestão da rotina (d2301.1)</b>	

<b>ROTINA: AR LIVRE/EXTERIOR</b>		
<b>Participação</b>		
<p><b>Caracterização geral da rotina</b></p> <p>Estes passeios exteriores são variados, desde ir passear ao Norteshopping, à praia, ao Parque da Cidade ou assistir aos jogos de Hóquei do irmão ao Domingo e passear pela zona.</p> <p>Habitualmente, saem juntos: a mãe, o irmão e a A. O pai, se estiver presente, e a avó</p>	<p><b>Como e Com quem?</b></p> <p>Habitualmente, saem a mãe, a A. o T. e o pai quando está presente. Embora, por vezes, a A. também saia com a avó, actualmente, é raro, já que esta tem ficado mais por casa, a cuidar do marido (que apresenta diagnóstico de Alzheimer) (<b>d7601.0 (A); d7602.0; d7603.0 (A)</b>).</p> <p>Às vezes, é preciso a mãe chamar à atenção da A. e/ou T., porque eles percorrem tudo e é preciso andar atrás deles (<b>d7602.0; e410+3 (A; B)</b>).</p> <p>Como a A. gosta de sair, é um momento que ela adora (<b>b1301.1</b>).</p> <p>Raramente, pede para ir a um local específico, já que ela gosta de ir a qualquer local sugerido (<b>d177.1</b>).</p> <p>Embora goste de sair para qualquer local, a A. demonstra preferência pelo Norteshopping, nomeadamente, o salão de Bowling. Quando vai a este espaço, parece,</p>	<p><b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b></p> <p>d7601 (A) - Relacionamentos familiares entre filhos e pais: especificar qual dos membros da família</p> <p>d7603 (A) - Relacionamentos familiares com outros parentes: especificar qual dos membros da família</p> <p>e410 (A) – Atitudes individuais de membros da família próxima: diferenciar elementos da família</p> <p>e410 (B) – Atitudes individuais de</p>

<p>ocasionalmente, também participam nesta rotina.</p>	<p>interessar-se, essencialmente, pelas máquinas de jogos, mais do que o contacto com outras pessoas, que lhe chamam mais o seu interesse e atenção (<b>b1301.1</b>).</p> <p>Às vezes, vai ter, espontaneamente, com as pessoas (e.g. com as crianças da sua idade, ela tenta ir ganhar a sua confiança, começando por chegar-se a elas, interagindo ao fim de pouco tempo). Se vêm ter com ela, ela fica mais inibida, até, conseguir ganhar confiança (<b>b1255.2; d71040.1; d71041.2; d730.2; d8809.8</b>).</p> <p>Tal como nas outras rotinas, a mãe, por vezes, tem dificuldade em perceber o que a A. expressa oralmente. Quando a A. percebe que os outros não a compreendem, ela fica frustrada, sendo necessário ela repetir. Às vezes, ainda, usa gestos e aponta, embora este comportamento diminuir de frequência (<b>b1520.0; b16710.2; b320.2; d330.2; d3350.0; e410+3 (A; D)</b>).</p> <p>A mãe preocupa-se com as dificuldades da fala da A., salientando que se conseguisse a vaga da Terapia da Fala pelo Agrupamento, facilitaria, não só porque não tinha que estar a faltar ao emprego, mas, também, por ser gratuito (<b>e5800+8</b>).</p>	<p>membros da família próxima: dificuldades expressas/sentidas por um elemento da família próxima – lidar com o comportamento (regras) e410 (D) – Atitudes individuais de membros da família próxima: dificuldades sentidas e expressas por um elemento da família ao nível da comunicação da criança</p>
<p><b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b></p>	<p><b>Dificuldade ligeira na gestão da rotina (d2301.1)</b></p>	



## Caso A: Entrevista Educadora

ROTINA: CHEGADA/ACOLHIMENTO		
Participação		
<p><b>Caracterização geral da rotina</b></p> <p>A chegada/acolhimento tem início às 9h00. As crianças do grupo que chegam antes desse momento, ficam com uma auxiliar até a Educadora chegar e subir com o grupo para a sala. Posteriormente, o grupo organiza-se a marcar a presença e decide-se em conjunto com a Educadora quem é o responsável do dia.</p> <p>Após este momento inicial, e após se decidir e marcar quem é o menino/menina responsável do dia, a Educadora costuma reunir o grupo todo na manta e começar um momento de</p>	<p><b>Como e Com quem?</b></p> <p>O grupo, em geral, começa a falar entre si e/ou com a Educadora sobre alguma coisa que queiram contar ou mostram objectos que trazem de casa (e.g. brinquedos, dvd's ou livros). É uma altura em que há a possibilidade de comunicação entre a escola-família de parte a parte e que a Educadora até encoraja (<b>e410+3 (A; Q); e455+3 (A; B)</b>).</p> <p>A A. chega por volta das 9h00-9h10, despe o casaco e coloca os seus pertences no cabide e desloca-se para a sala, sem precisar de qualquer tipo de orientação. Na sala, movimenta-se bem e conhece os locais onde estão arrumados os materiais, sem necessitar de auxílio (<b>b1141.0; d2301.1; d5401.0</b>).</p> <p>Separa-se bem da mãe/avó, sem qualquer ansiedade visível (<b>d7601.0 (A); d7603.0 (A)</b>).</p> <p>De uma maneira geral, estas regras de chegar marcar a presença e sentar-se na roda já está interiorizada no grupo, incluindo a A que, embora seja autónoma nesta rotina, nem sempre marca a presença espontaneamente. Quando não marca a presença, apercebe-se que se esqueceu quando observa que os seus pares se estão a dirigir para o quadro de presenças e, por imitação, levanta-se e vai marcar (<b>b1441.1; b1442.1; d130.0; d2102.1; d2301.1 (A)</b>).</p> <p>Percebe quando a Educadora lhe diz que naquele dia é ela a menina responsável pelo grupo, levantando-se imediatamente. A Educadora apenas tem que dizer onde tem que colocar o seu cartão com fotografia no quadro dos responsáveis/tarefas [para assinalar quem é que é a criança responsável do dia] (<b>b16700.8; d2102.1; d3102.0; e360+4 (A; B); e455+3 (A; C)</b>).</p> <p>Na roda, está em silêncio e parada, não contribuindo com alguma sugestão para este momento.</p> <p>No entanto, actualmente, já começa a falar com um dos seus pares (a I.), em conversas paralelas, sendo necessário a Educadora chamar-lhe à atenção (<b>b1255.2; d2103.2; d3503.2 (A)</b>);</p>	<p><b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b></p> <p>d3503 (A) – Conversação – Conversar com uma pessoa: iniciar ou manter conversas em grande grupo, em pequeno grupo ou com par</p> <p>d3504 (A) – Conversação – conversar com muitas pessoas: iniciar ou manter conversas em grande grupo ou em pequeno grupo</p> <p>d7504 (A) – Relacionamentos sociais informais com pares: relacionamento em grande grupo, em pequeno grupo ou com par</p> <p>d7601 (A) - Relacionamentos familiares entre filhos e pais: especificar qual dos membros da família</p> <p>d7603 (A) - Relacionamentos familiares com outros parentes: especificar qual dos membros da família</p>

<p>conversa: alguma notícia que tenha estado em destaque no dia anterior no Telejornal; alguma experiência/vivência que alguma criança do grupo queira contar; algum tema (ou questão) iniciado pela educadora ou pelo grupo (e.g. o que é um tremor de terra); falar sobre o fim-de-semana (à Segunda-Feira); discutir sobre os projectos que estão a executar na sala ou vão fazer naquele dia ou alguma actividade que fizeram no dia anterior, ou falar sobre algum material e tema relacionado com o material trazido por alguma criança da sala.</p> <p>Depois deste momento de conversa, há momentos de actividade livre ou alguma actividade mais direccionada e relacionada com o assunto que</p>	<p><b>d3504.2 (A); d7504.2 (A); e455+3 (A; D)).</b></p> <p>Segundo a Educadora é um momento que não é stressante, sendo um grupo que, apesar de barulhento, é alegre e trabalhador, cheio de energia e de novidades logo de manhã. Aliás, prefere os momentos da manhã do que os da tarde, em que vêm mais agitados. A única coisa que menciona que a perturba é o facto de muitos das crianças do grupo chegarem atrasadas, acabando por perturbar um pouco o funcionamento da sala. Acrescenta, ainda, que, por vezes, gostaria de mudar esta rotina e começar, por exemplo, por colocar o grupo a fazer uma actividade estruturada.</p>	<p>e360 (A) – Apoio e relacionamentos de outros profissionais – diferenciar prestadores de cuidados (e.g. educadora ou auxiliar)</p> <p>e360 (B) – Apoio e relacionamentos de outros profissionais: apoio verbal</p> <p>e410 (A) – Atitudes individuais de membros da família próxima: diferenciar elementos da família</p> <p>e410 (Q) – Atitudes individuais de membros da família próxima : Interação entre microssistemas da criança - nível do mesossistema</p> <p>e455 (A) – Atitudes individuais de outros profissionais: diferenciar prestadores de cuidados (e.g. educadora ou auxiliar)</p> <p>e455 (B) – Atitudes individuais de outros profissionais: Interação entre microssistemas da criança- nível do mesossistema</p> <p>e455 (C) - Atitudes individuais de outros</p>
--	--	---

estiveram a tratar no acolhimento.		profissionais: demonstrar atitudes e comportamentos que se traduzem em acções específicas que promovem uma participação activa da criança na actividade, brincadeira ou aprendizagem e455 (D) - Atitudes individuais de outros profissionais: lidar com comportamento da criança
<b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b>	<b>Dificuldade ligeira na gestão da rotina (d2301.1)</b>	

<b>ROTINA: JOGO LIVRE</b>		
<b>Participação</b>		
<b>Caracterização geral da rotina</b> A sala está organizada por diferentes áreas e que as crianças do grupo podem utilizar durante estes momentos. Essas áreas são: Desenho e Pintura, Jogos de Mesa e Construções, Computador e Casinha.	<b>Como e Com quem?</b> Para além dos diversos cantos, o grupo gosta de dançar quando a Educadora põe algum CD. O grupo prefere a música, a área do computador e de brincar aos cabeleireiros (na casinha). A A. mostra gostar destes momentos, rindo-se. Prefere brincar na casinha (cozinha e quarto), principalmente com os bebés e os carrinhos, percorrendo tudo, e imitando os papéis que vê fazer em casa tendo em conta a brincadeira dos pares ( <b>b1301.1; d1630.1: d8809.8</b> ). Tende a permanecer numa actividade, especialmente, na casinha, até porque, ficam nesta rotina, no máximo 30 minutos. Apenas sai quando o grupo de crianças com o qual está se dirige para outra tarefa, brincadeira ou lugar ( <b>d2105.0; d7504.2 (A); d8809.8</b> ). Actualmente, já não se dirige à Educadora para pedir autorização e confirmação para ir para	<b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b> d2300 (A) – Seguir rotinas: seguir rotinas a nível mesossistémico, que impliquem uma transição entre contextos d7400 (A) – Relacionamento formal com superiores: diferenciar elementos (e.g. educadora ou auxiliar) d7400 (B) – Relacionamento

<p>Nesses momentos, as crianças podem usar livremente as diferentes actividades possíveis e disponíveis. Não existe um horário específico para esta rotina.</p>	<p>uma determinada actividade, como fazia inicialmente, dirigindo-se para a actividade de sua escolha. Porém, durante estes momentos, mais do que iniciar alguma brincadeira/actividade, a A. tende a imitar os seus pares e a seguir as suas orientações. Por seu turno, a maioria dos seus pares tende a interagir com ela e a protegê-la. Quando algum par a magoa, dirige-se à Educadora, ainda que manifestando dificuldade na expressão da linguagem<sup>1</sup>. Também com a Educadora, já vai manifestando comportamentos de carinho (e.g. deu-lhe uma flor), permanece à sua beira e aceita e gosta da atenção e afecto desta (<b>b1255.2; b16710.2; d130.0; d177.1; d2301.1; d330.2; d7100.0; d7105.0; d7400.0 (A; B); d7504.2 (A); d8809.8; e325+3 (A); e360+4 (A; C); e425+3 (A); e455+3 (A; E)</b>).</p> <p>Apesar dos seus problemas ao nível da linguagem expressiva, quando percebe que o seu par ou adulto não compreende o que ela quer transmitir, utiliza o gesto como meio complementar de comunicação (<b>b16710.2; d3350.0; d330.2</b>).</p> <p>A Educadora procura dar valor ao trabalho da A., tentando não a forçar a fazer as coisas, com receio de que ela acabe por rejeitar qualquer interacção e actividade como em períodos anteriores. Igualmente, a Educadora vai rolando pelos diversos grupos (e.g. dirige-se à casinha e faz jogos de seriação com o grupo; desenvolve alguma brincadeira - e.g. pede para fazer um café - ou trabalha o hábito de colocar a mesa). Tenta deixá-los o mais livre possível nestes momentos, mas, quando percebe que algum está a ter alguma dificuldade, senta-se ao pé dele/dela e presta-lhe o auxílio necessário – incluindo a A.. Por outro lado, quando vê que alguma criança do grupo vagueia pela sala, sem estar envolvida nalguma actividade, tenta colocá-los a fazer alguma tarefa (<b>e360+4 (A; D); e455+3 (A; C)</b>).</p> <p>Por outro lado, a Educadora, salienta que a A. não costuma transmitir os recados entre a escola-família (<b>d2300.4 (A)</b>)</p> <p>Não tem comportamentos desafiantes quando chega a altura de arrumar e transitar para outra actividade, reagindo bem às ordens dos adultos (<b>d2503.0; d8151.0</b>).</p>	<p>formal com superiores: criar código para relação informal com adultos educadores adequada às crianças em contexto pré-escolar d7504 (A) – Relacionamentos sociais informais com pares: especificar se relacionamento é em grande grupo, pequeno grupo ou com um par e325 (A) – Apoio e relacionamentos de conhecidos, pares, vizinhos e membros da comunidade: apoio emocional e360 (A) – Apoio e relacionamentos de outros profissionais: diferenciar prestadores de cuidados (e.g. educadora ou auxiliar) e360 (C) - Apoio e relacionamentos de outros profissionais: prestação de apoio emocional e360 (D) - Apoio e relacionamentos de outros profissionais: especificar diferentes tipos de apoio e425 (A) – Atitudes</p>
---	---	---

<sup>1</sup> De acordo com a observação realizada, estas dificuldades são notórias ao nível da articulação, na conjugação de verbos e na utilização de frases simples

	A Educadora não manifesta nenhuma preocupação em particular, sentindo uma evolução na A. ao longo deste ano.	individuais de conhecidos, pares, vizinhos e membros da comunidade: demonstrar atitudes e comportamentos de aceitação e afecto para com a criança. e455 (A) – Atitudes individuais de outros profissionais: diferenciar prestadores de cuidados (e.g. educadora ou auxiliar) e455 (C) - Atitudes individuais de outros profissionais: demonstrar atitudes e comportamentos que se traduzem em acções específicas que promovem uma participação activa da criança na actividade, brincadeira ou aprendizagem e455 (E) - Atitudes individuais de outros profissionais: demonstrar atitudes e comportamentos de afecto para com a criança.
<b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b>	<b>Dificuldade ligeira na gestão da rotina (d2301.1)</b>	

## ROTINA: REFEIÇÕES/LANCHE

Participação		
<p><b>Caracterização geral da rotina</b></p> <p>Esta rotina engloba a hora do lanche da manhã (10h30), a hora do almoço (12h00) e o lanche da tarde (15h15) – <i>esta é opcional, deixando-se à escolha das crianças se querem ou não comer.</i></p> <p>O lanche da manhã e da tarde decorre na sala, enquanto o almoço é num espaço próprio para o efeito, a cantina, comendo todo o grupo junto.</p> <p>Após o lanche da manhã realizam diferentes actividades.</p> <p>Depois do almoço, se as condições climatéricas favorecerem vão um pouco para o recreio, se não, vão para uma sala de</p>	<p><b>Como e Com quem?</b></p> <p>Habitualmente, é necessário acalmar o grupo antes da refeição do almoço, pois, muitas crianças do grupo ficam mais agitadas durante esta refeição e há crianças que têm que ser separadas umas das outras, pois, destabilizam o grupo. Há, ainda, crianças que comem num ritmo mais rápido e outras num ritmo mais lento. A A., para além, de ser autónoma e independente nesta tarefa – tendo em conta a sua idade – come num tempo adequado (sendo das primeiras a acabar), quer durante a refeição da manhã, o almoço ou o lanche (<b>d2301.0; d5501.0; d5609.0 (A)</b>).</p> <p>Costuma ir buscar e arrumar os seus pertences (o lanche à mochila) e, habitualmente, não suja as mesas e, quando o faz, é sem intenção (ao contrário de alguns pares que fazem de propósito, com o objectivo de não comer mais), limpando de seguida. Igualmente, sabe e segue a regra imposta pela Educadora, de que as mochilas do lanche não devem estar em cima das respectivas mesas (<b>d2503.0; d8151.0</b>).</p> <p>Não tem lugar fixo durante as refeições, escolhendo ficar ao pé dos pares com quem se dá mais – a I. e a J.. Mas, por exemplo, já não fica ao pé do A. e do D. porque são capazes de lhe bater (<b>d7504.2 (A)</b>).</p> <p>No geral, não rejeita qualquer tipo de alimento. Porém, se, às vezes, não quiser mais comida, verbaliza ao adulto (“Não queo mais”). O adulto, habitualmente, aceita, porque é sinal de que ela está maldisposta e, depois, acaba por compensar com a refeição do lanche da tarde (<b>b1302.0; b16710.2; b320.2; d349.1 (A); e455+3 (A; F)</b>).</p> <p>Não é um momento stressante para a Educadora, especialmente no que se refere à A., já que, existe pessoal em número suficiente para apoiar o grupo e o horário está estabelecido de modo a que não haja sobreposição com os alunos do 1º Ciclo (<b>e5850+3</b>)</p>	<p><b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b></p> <p>d349 (A) – Comunicar e produzir mensagens, não especificado: expressar as suas necessidades, desejos, emoções</p> <p>d5609 (A) - Beber, não especificado: especificar se bebe adequadamente</p> <p>e455 (A) – Atitudes individuais de outros profissionais: diferenciar prestadores de cuidados (e.g. educadora ou auxiliar)</p> <p>e455 (F) - Atitudes individuais de outros profissionais: manifestar atitudes e comportamentos que têm em conta o bem-estar físico da criança</p> <p>d7504 (A) – Relacionamento sociais informais com pares: especificar se relacionamento é em grande grupo, pequeno grupo ou com um par</p>

<p>Componente de Apoio à Família, onde fazem o prolongamento do horário com a auxiliar e vêem filmes. À 13h25 sobem para a sala, dando início ao período da tarde.</p> <p>Relativamente ao lanche da tarde, após o mesmo segue-se a saída.</p> <p>Antes de cada refeição a educadora/auxiliar ou alguma das crianças do grupo chama cada um do grupo individualmente, organizando-se em fila (“comboio”).</p>		
<b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b>	<b>Sem dificuldade na gestão da rotina (d2301.0)</b>	

<b>ROTINA: MOMENTOS DE CONVERSA</b>		
<b>Participação</b>		
<p><b>Caracterização geral da rotina</b></p> <p>Estes momentos em grupo</p>	<p><b>Como e Com quem?</b></p> <p>A A. não contribui nas actividades desta rotina, embora esteja presente, por vezes sorrindo, mas não se expressando verbalmente, devido à sua inibição. A Educadora pensa que esta é uma</p>	<p><b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b></p> <p>d3503 (A) – Conversação –</p>

<p>na roda, habitualmente, ocorrem da parte da manhã, após a chegada/acolhimento. Se, a conversa se prolongar e não se fizer o que estiver destinado para de manhã, a conversa prolonga-se para o período da tarde. Se a conversa não se alonga para além das 10h00, o grupo realiza diferentes actividades. Se se alonga para além das 10h00, já não realizam nenhuma actividade, orientada ou livre, indo lanchar de seguida.</p> <p>A Educadora, neste último ano, tem salientando as notícias do mundo que passam na televisão. Falam, ainda, de alguma experiência/vivência ou tema que surge por iniciativa das crianças; do que fizeram durante o fim-</p>	<p>rotina em que a A. necessita de bastante apoio e que esta situação se deve ao receio que ela sente em verbalizar oralmente, devido às suas dificuldades de linguagem e o que os outros podem pensar dela pelas suas dificuldades. <b>(b1255.2; b16710.2; d2103.2; d2301.2; d3504.2 (A))</b>.</p> <p>Em certas ocasiões particulares pode não participar, porque não faz certas associações, como, por exemplo, perceber “Porque é que o cão se foi embora?” <b>(d1371.3)</b>.</p> <p>Parece estar atenta, pois ri-se quando alguém diz uma piada, não se distraíndo com nenhum estímulo do ambiente. No entanto, começa agora a conversar em paralelo com os seus pares na roda (com a I., sobretudo), o que dificulta a sua concentração na tarefa <b>(b1400.2; b16710.2; d161.2; d3503.2 (A); d7504.2 (A))</b>.</p> <p>Quando é dado alguma material para explorar, em grupo, ela observa-o, mas, a Educadora não compreende até que ponto ela interpreta e apreende a informação transmitida por esse material <b>(b117.8; d1379.8)</b>.</p> <p>A Educadora faz as mesmas perguntas à A. que faz ao grupo. Mas, habitualmente, a A. não responde ou diz “não.” <b>(d3501.2 (A); e455+3 (A; G))</b>.</p> <p>Demonstra satisfação quando a Educadora, durante estes momentos, lhe elogia algum trabalho (e.g. sorri) <b>(d7100.0; d7400.0 (A; B); e455+3 (A; E))</b>.</p> <p>Como parte mais stressante deste momento, a Educadora refere os castigos que, às vezes, tem que dar a algumas crianças do grupo, quando a sua agitação começa a interferir com a actividade.</p>	<p>Conversar com uma pessoa: iniciar ou manter conversas em grande grupo, em pequeno grupo ou com par. <b>d3504 (A)</b> – Conversação – conversar com muitas pessoas: iniciar ou manter conversas em grande grupo ou em pequeno grupo <b>d7400 (A)</b> – Relacionamento formal com superiores: diferenciar elementos (e.g. educadora ou auxiliar) <b>d7400 (B)</b> – Relacionamento formal com superiores: criar código para relação informal com adultos educadores adequada às crianças em contexto pré-escolar <b>d7504 (A)</b> – Relacionamentos sociais informais com pares: especificar se relacionamento é em grande grupo, pequeno grupo ou com um par <b>e455 (A)</b> – Atitudes individuais de outros profissionais: diferenciar prestadores de cuidados (e.g. educadora ou auxiliar) <b>e455 (E)</b> - Atitudes individuais de outros profissionais:</p>
---	---	---



<p>de-semana ou de algo que se tenha passado no dia anterior; de projectos que estão/vão ser desenvolvidos na sala; explorar algum trabalho (e.g. desenho) de alguma criança do grupo; e, presentemente, a Educadora tem estado a tentar criar com o grupo uma história.</p> <p>Muitas vezes, a Educadora aproveita o interesse e iniciativa daquelas crianças que apresentam maior conhecimento específico em determinadas áreas e explora determinados temas</p> <p>Estes momentos podem ser complementados com diversos materiais, quer trazidos pela Educadora, quer pelas próprias crianças, como livros, fotografias...</p> <p>Aliás, a Educadora tenta encorajar o grupo a trazer materiais de casa para</p>		<p>demonstrar atitudes e comportamentos de afecto para com a criança e455 (G) - Atitudes individuais de outros profissionais: demonstrar atitudes e comportamentos que possibilitem à criança uma participação activa na actividade, brincadeira ou aprendizagem</p>
---	--	--

<p>explorarem na sala. Porém, às vezes, não utiliza estes materiais, porque o grupo começa a agitar-se mais activamente, em vez de a ouvir atentamente.</p> <p>Neste ano não tem feito actividades de dramatização de histórias, apesar de ser algo que a Educadora gosta de fazer. Mas, se o grupo pedir, ela acede e eles desenvolvem um teatro com ou sem fantoches.</p>		
<b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b>	<b>Dificuldade moderada na gestão da rotina (d2301.2)</b>	

<b>ROTINA: ACTIVIDADES ESTRUTURADAS</b>		
<b>Participação</b>		
<p><b>Caracterização geral da rotina</b></p> <p>As actividades estruturadas são actividades mais direccionadas e orientadas pela Educadora. Não há um</p>	<p><b>Como e Com quem?</b></p> <p>A Educadora nem sempre organiza as actividades da forma como as programa, não tendo nenhum plano ou programa rígido e obrigatório. Habitualmente, começa por falar e projectar em grande grupo. Posteriormente, organiza as crianças em diferentes grupos, começando por trabalhar com o grupo dos “grandes” (crianças de 5 anos) que mostram maior competência e só depois com os mais pequenos que precisam de uma orientação e ajuda mais específica por</p>	<p><b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b></p> <p>d349 (A) – Comunicar e produzir mensagens, não especificado: expressar as suas necessidades, desejos, emoções</p>

<p>horário fixo em que estas actividades ocorram, não havendo um plano rígido.</p> <p>Estas actividades são variadas e nunca são executadas por todo o grupo ao mesmo tempo. E, ao longo do ano, estas diferentes actividades, ocorrem simultaneamente umas com as outras e acabam por se ligar entre si. Muitas destas actividades surgem devido aos momentos de conversa em grande grupo na roda, quer estas sejam intencionais ou ocasionais. Por exemplo, destas conversas, podem surgir, actividades de plástica, como desenhos ou actividades de colagem. Actualmente, a Educadora está a incidir em assuntos relacionados com a</p>	<p>parte do adulto, como a A.. Isto porque, como os que têm maior facilidade em executar aquela actividade, realizam um trabalho mais elaborado, servindo como modelo para os outros com maior dificuldade (<b>e325+3 (B); e360+3 (A; E); e455+3 (A; G)</b>)</p> <p>Especificamente, com as letras, a Educadora pretende que o grupo e a A. reconheça, pelo menos, a maior parte do alfabeto. Tem trabalhado, sobretudo, com aqueles que demonstram menor conhecimento neste campo, escrevendo o nome do responsável do dia [incluindo a A.]<sup>2</sup> (<b>d1451.8; e360+3 (A; F); e455+3 (A; H)</b>).</p> <p>Ela não recusa qualquer actividade quando estas lhe são sugeridas. Mas, só agora é que a A. só agora começa a despertar para a exploração destas actividades, ganhando algum interesse pelas mesmas (e.g. já usa mais que uma cor no seu desenho e já abarca outros temas nos seus desenhos). Porém, ainda, nem sempre demonstra vontade em fazer actividades orientadas. Só com a ajuda e orientação do adulto, que lhe explicar a actividade, quando é possível, é que inicia a tarefa (<b>b1301.1; e360+3 (A; G)</b>).</p> <p>De uma maneira geral, compreende as indicações das tarefas, cumprindo, por exemplo, correctamente, o papel da responsável do dia (<b>b16700.8; d3102.0</b>).</p> <p>A sua capacidade de atenção ainda é curta. Como tal, necessita de um apoio mais individualizado na execução das tarefas. Igualmente, participa durante o desenvolvimento da tarefa se esta for supervisionada e se o adulto se mantiver à sua beira, mesmo que não a execute correctamente, necessitando da ajuda do adulto para a concluir (<b>b1400.2; d161.2; d2102.2; e360+3 (A; G)</b>).</p> <p>Quando precisa de qualquer tipo de ajuda numa tarefa, já começa a chamar a Educadora, indo ter com ela e puxando-lhe a roupa para chamar a atenção e verbalizando “Anda”.</p> <p>Consequentemente, a Educadora vai tentar perceber que ajuda ela necessita. Esta situação começou a acontecer recentemente, já que antes ela ficava parada à espera que viessem ter com ela (<b>b16710. 2; d349.1 (A); d7400.0 (A; B); d71040.1; e455+3 (A; I)</b>).</p> <p>A Educadora sente, assim, que, apesar de uma lenta evolução, se nota mudanças notórias e</p>	<p>d7400 (A) – Relacionamento formal com superiores: diferenciar elementos (e.g. educadora ou auxiliar)</p> <p>d7400 (B) – Relacionamento formal com superiores: criar código para relação informal com adultos educadores adequada às crianças em contexto pré-escolar</p> <p>e325 (B) – Apoio e relacionamentos de conhecidos, pares, vizinhos e membros da comunidade: modelagem</p> <p>e360 (A) – Apoio e relacionamentos de outros profissionais: diferenciar prestadores de cuidados (e.g. educadora ou auxiliar)</p> <p>e360 (C) - Apoio e relacionamentos de outros profissionais: prestação de apoio emocional</p> <p>e360 (E) - Apoio e relacionamentos de outros profissionais: intervenção com a criança através do apoio dos pares</p>
--	--	---

<sup>2</sup> Esta informação foi observada em contexto natural do jardim-de-infância

<p>Natureza, com a Primavera, com letras, bem como o projecto da paz.</p>	<p>importantes como, por exemplo, o facto da A. sentir-se mais à vontade com os outros, ainda que o medo esteja presente. Ela tenta ter em conta as dificuldades da A., não a punindo quando um trabalho não corresponde ao esperado para a idade. Igualmente, a Educadora tem tentado não obrigar a A. a fazer as diferentes actividades. Isto, porque receia que se a obrigarem ou se ela acabar por tomar consciência das suas dificuldades em relação aos outros, ela poderá voltar para o seu mundo e se torne mais introvertida. Sente, por isso, que tem que ir adequando as estratégias ao ritmo e evolução da A. <b>(b1255.2; e360+3 (A; C); e455+3 (A; J))</b>.</p> <p>A única coisa que a Educadora gostaria que mudasse relativamente a esta rotina, era que tivesse um maior apoio [i.e. ter sempre presente uma auxiliar], sobretudo para conseguir realizar um trabalho mais individualizado com ela e outras crianças que precisam <b>(e5850+3)</b>.</p>	<p>e360 (F) - Apoio e relacionamentos de outros profissionais: apoio ao nível das aprendizagens básicas: apoio ao nível da leitura e escrita</p> <p>e360 (G) - Apoio e relacionamentos de outros profissionais: especificar se ajuda é dada para a criança iniciar, manter-se ou concluir uma actividade ou tarefa</p> <p>e455 (A) – Atitudes individuais de outros profissionais: diferenciar prestadores de cuidados (e.g. educadora ou auxiliar)</p> <p>e455 (G) - Atitudes individuais de outros profissionais: demonstrar atitudes e comportamentos que possibilitem à criança uma participação activa na actividade, brincadeira ou aprendizagem</p> <p>e455 (H) - Atitudes individuais de outros profissionais: demonstrar atitudes e comportamentos que facilitem o desenvolvimento de aprendizagens básicas –</p>
---	--	--

		leitura e escrita e455 (I) - Atitudes individuais de outros profissionais: responder às interações da criança (responsividade) e455 (J) - Atitudes individuais de outros profissionais: preocupação em adequar estratégias que têm em conta as competências e necessidades da criança
<b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b>	<b>Dificuldade ligeira na gestão da rotina (d2301.1)</b>	

<b>ROTINA: ACTIVIDADES AO AR LIVRE</b>		
<b>Participação</b>		
<b>Caracterização geral da rotina</b> Esta actividade habitualmente decorre no recreio da escola, depois da refeição da (10h45) e após o almoço. Após o horário escolar da tarde, que termina às 15h30, há o período do Prolongamento,	<b>Como e Com quem?</b> É uma actividade que a A. gosta bastante, manifestando-se através de sorrisos. Não está parada num só sítio, correndo pelo recreio. Ela vai percorrendo todas as actividades possíveis naquele espaço, como o baloiço, escorrega. Apenas não demonstra interesse em jogar futebol, tal como a maioria dos seus pares do sexo feminino. Particularmente na horta, mostra interesse e prazer, colocando-se logo atrás da Educadora. O facto de parecer ter maior facilidade nesta actividade, pode-se dever ao facto desta situação lhe ser familiar, já que em casa dos avós, tem uma horta e, de vez em quando, vai com a avó para lá. Já nos momentos dos jogos de roda em grupo, a A. apesar de participar totalmente, demonstra ficar envergonhada quando é a vez dela de ir para o meio ( <b>b1255.2; b1301.1; d2103.2; d2301.1; d7603.0; d9200.0</b> ).	<b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b> d7400 (A) – Relacionamento formal com superiores: diferenciar elementos (e.g. educadora ou auxiliar) d7400 (B) – Relacionamento formal com superiores: criar código para relação informal com adultos educadores adequada às crianças em contexto pré-escolar

<p>que por vezes é ao ar livre</p> <p>Os rapazes tendem a preferir jogar à bola. Se a Educadora proíbe que joguem à bola, por qualquer razão, correm, vão para o escorrega, brincam no cantinho da casinha e na mesa que existe no recreio, apanham folhas e bichos e andam à bulha entre si. As raparigas exploram, sobretudo, o baloiço e a casinha.</p> <p>Nestes momentos, às vezes, a Educadora faz jogos de roda com o grupo. De forma a acalmar o grupo, a Educadora, por vezes, e quando tem tempo, anda com o grupo pelas linhas marcadas pelo chão no campo de futebol.</p>	<p>Durante estes momentos, gosta de ficar junto de crianças com necessidades educativas especiais, que não frequentam a sua sala, quando estes estão no recreio, manifestando afecto para com estes (e.g. dá-lhes beijos) (<b>d7100.0 (A; B); d7105.0; d7502.0</b>). Tem já pares com quem se interessa e brinca mais nestes momentos (J. e S.), não tendo como hábito brincar sozinha. Por outro lado, não interage de forma tão regular com os seus pares do sexo masculino.</p> <p>Particularmente, a A. tende mais a seguir os seus colegas do que iniciar as interações: primeiro observa e se gosta da brincadeira vai atrás deles. Às vezes, a A. gosta de dar a volta pelo recreio com a J., embora nem sempre a Educadora deixe, devido à falta de supervisão. Por outro lado, ainda demonstra receio em certas situações, por exemplo, se algum par quiser ocupar o lugar dela (e.g. no baloiço). Aí oferece o seu lugar sem dizer nada. Isso acontece, particularmente, com alguns rapazes mais agressivos do grupo. Contudo, actualmente, já se dirige à Educadora para se queixar de algum par, algo que não fazia anteriormente, retraindo-se (<b>b1255.2; d71040.2; d7400.0 (A; B); d7504.2 (A); d8801.0; d8803.3; e425+3 (B); e455+3 (A; F)</b>). É um momento que a Educadora aprecia e que costuma decorrer bem, não realçando qualquer problema com a segurança ou supervisão com o grupo.</p>	<p>d7504 (A) – Relacionamentos sociais informais com pares: relacionamento em grande grupo, em pequeno grupo ou com par</p> <p>e425 (B) – Atitudes individuais de conhecidos, pares, vizinhos e membros da comunidade: demonstrar atitudes e comportamentos agressivos para com a criança</p> <p>e455 (A) – Atitudes individuais de outros profissionais: diferenciar prestadores de cuidados (e.g. educadora ou auxiliar)</p> <p>e455 (F) - Atitudes individuais de outros profissionais: manifestar atitudes e comportamentos que têm em conta o bem-estar físico da criança</p>
<p><b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b></p>	<p><b>Dificuldade ligeira na gestão da rotina (d2301.1)</b></p>	

## ROTINA: CANTINHOS (CENÁRIOS DE BRINCAR)

Participação		
Caracterização geral da rotina	Como e Com quem?	Sugestões para detalhar conteúdos da CIF
<p>As crianças podem explorar os diferentes cantinhos dispostos pela sala: Desenho e Pintura, Jogos de Mesa e Construções, Computador e Casinha.</p> <p>Estes cantinhos tanto são utilizados em momentos de actividade livre como em momentos de actividade mais orientada.</p>	<p>A A. não apresenta qualquer receio ou inibição em escolher uma área a trabalhar, mas, de uma maneira geral, a sua exploração nestes momentos centra-se, especialmente, em seguir os seus pares (a J. e a S.) porque aprecia as suas companhias (e.g. se um destes seus pares for fazer um desenho, ela vai atrás e também faz). Tende a preferir a casa e a zona do cabeleireiro (incluída na casinha) e, se lhe fosse permitido, passaria lá a maioria do seu tempo. Por exemplo, juntamente com a J. e a S. gosta de brincar com as bonecas e até de as levar para o recreio. Porém, para que ela explore outras áreas, a Educadora, às vezes, vai ter com ela pede-lhe para mudar de actividade. Por outro lado, não tem hábito de ir para a pintura, a não ser que insistam com ela, nem para a área do computador. Porém, a Educadora também não insiste que ela vá para o computador, não só porque a própria Educadora não possui conhecimento, como nem sempre tem a possibilidade de estar lá com ela num trabalho individualizado (<b>b1255.2; b1301.1; d130.0; d177.1; d7504.2 (A); d8809.8; e360+3 (A; H); e455+3 (A; K; L)</b>).</p> <p>Gosta de contar as rolas para o projecto ambiental que a escola está a programar. Já conta até 10 e, sempre que tem dúvida, nesta actividade, olha para a Educadora e questiona-a “Está bem ou está mal?” (<b>b1301.1; d1501.0; d7400.0 (A; B)</b>).</p> <p>Não reconhece o seu nome, a não ser quando este aparece associado à fotografia do cartão, nem o reproduz, sendo necessário a Educadora ajudá-la (e.g. vê as letras com ela e, depois, pede a um dos meninos para escrever por ela) (<b>d1451.2; e360+3 (A; F)</b>).</p> <p>A nível das interacções o que mais se destaca é, ainda, o seu receio em defender-se perante os seus pares. Além disso, ainda demonstra tendência mais para seguir as orientações dos outros, do que, propriamente, ter iniciativa. Porém, os seus pares, de uma maneira geral, nunca a excluíram, percebendo que é alguém que precisa de ajuda (<b>b1255.2; d7504.2 (A); e425+3 (A)</b>).</p> <p>Com a Educadora, demonstra confiança, mostrando-lhe o que vai fazendo (e.g. mostra um desenho quando o acaba) (<b>d7400.0 (A; B)</b>)</p>	<p><b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b></p> <p>d7400 (A) – Relacionamento formal com superiores: diferenciar elementos (e.g. educadora ou auxiliar)</p> <p>d7400 (B) – Relacionamento formal com superiores: criar código para relação informal com adultos educadores adequada às crianças em contexto pré-escolar</p> <p>d7504 (A) – Relacionamentos sociais informais com pares: relacionamento em grande grupo, em pequeno grupo ou com par</p> <p>e360 (A) – Apoio e relacionamentos de outros profissionais: diferenciar prestadores de cuidados (e.g. educadora ou auxiliar)</p> <p>e360 (F) - Apoio e relacionamentos de outros profissionais: apoio ao nível das aprendizagens básicas: apoio ao nível da leitura e escrita</p> <p>e360 (H) - Apoio e</p>

	<p>Lida bem com as regras da sala, obedecendo e ajudando sempre que necessário (e.g. quando alguém deixa algum material desarrumado e a Educadora questiona quem deixou aquilo desarrumado, ela é capaz de ajudar a arrumar, mesmo que não tenha sido ela) (<b>d2503.0; d8151.0</b>).</p> <p>A Educadora destaca a evolução que a A. vem tendo ao longo do ano. A situação que a preocupa mais, é a dificuldade dela em participar e ter iniciativa nos momentos de roda, talvez associados aos seus problemas de linguagem (<b>b1255.2; b16710.2; d2103.2</b>).</p>	<p>relacionamentos de outros profissionais: apoio para elaborar comportamento, brincadeira e aprendizagem da criança</p> <p>e425 (A) – Atitudes individuais de conhecidos, pares, vizinhos e membros da comunidade: demonstrar atitudes e comportamentos de afecto para com a criança.</p> <p>e455 (A) – Atitudes individuais de outros profissionais: diferenciar prestadores de cuidados (e.g. educadora ou auxiliar)</p> <p>e455 (K) - Atitudes individuais de outros profissionais: demonstrar atitudes e comportamentos que possibilitem à criança ter contacto com múltiplas e variadas experiências</p> <p>e455 (L) - Atitudes individuais de outros profissionais: dificuldade sentida pelo profissional referente à ajuda e intervenção prestadas à criança</p>
<p><b>Apreciação global da forma como executa a rotina com</b></p>	<p><b>Dificuldade ligeira na gestão da rotina (d2301.1)</b></p>	



base na entrevista (d230)	
---------------------------	--

ROTINA: HIGIENE PESSOAL		
Participação		
<p><b>Caracterização geral da rotina</b></p> <p>Da parte da manhã, depois de entrarem, têm a possibilidade de ir à casa-de-banho, tratar da sua higiene pessoal antes do lanche (10h30). Depois, há o momento antes da hora do almoço (12h00).</p> <p>Da parte da tarde, está destinado para esta rotina, o momento antes de subirem para a sala às 13h30.</p> <p>Das 9h00 até à hora do lanche e, depois, da 13h30 até às 14h00 em que começam alguma actividade, a Educadora não deixa ninguém do grupo sair para ir à casa-de-banho, devido à confusão e</p>	<p><b>Como e Com quem?</b></p> <p>A A. é autónoma nesta rotina, executando as diversas tarefas inerentes, tendo em conta a sua idade e desenvolvimento, gerindo bem o tempo apropriado para a realização da mesma necessitando, apenas, que a limpem, quando defeca e lhe apertem e desapertem alguns botões mais difíceis para ela manusear (<b>d2301.0; d5100.0; d5102.0; d53001.0; d53011.0; d5400.0; d5401.0</b>).</p> <p>Quando necessita de ajuda, vem ter com a educadora, pedindo, então, para apertar, ainda que com expressões simples (“Aperta calças, por favor!” (<b>b16710.2; d1332.2; d349.1 (A); d7400.0 (A; B)</b>)).</p> <p>A Educadora não manifesta qualquer preocupação nesta actividade em particular, salientando a evolução da A. desde o ano passado, em que, fazia chichi nas cuecas, não se sentindo à vontade o suficiente para se dirigir à Educadora.</p>	<p><b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b></p> <p>d349 (A) – Comunicar e produzir mensagens, não especificado: expressar as suas necessidades, desejos, emoções</p> <p>d7400 (A) – Relacionamento formal com superiores: diferenciar elementos (e.g. educadora ou auxiliar)</p> <p>d7400 (B) – Relacionamento formal com superiores: criar código para relação informal com adultos educadores adequada às crianças em contexto pré-escolar</p>

<p>agitação que se pode criar pelo movimento de andar sempre a entrar e a sair da sala. Algumas das crianças do grupo (o qual não se inclui a A.), tem tendência para pedir para ir à casa-de-banho de modo a que possam ir um pouco lá fora. Esta situação exceptua-se quando a Educadora compreende que alguma criança do grupo, ocasionalmente, necessita mesmo de ir.</p>		
<p><b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b></p>	<p><b>Sem dificuldade na gestão da rotina (d2301.0)</b></p>	

ROTINA: CONTAR HISTÓRIAS		
Participação		
<p><b>Caracterização geral da rotina</b></p> <p>Não é uma rotina que tenha um horário rígido semanal. Habitualmente, a Educadora cria histórias com o grupo</p>	<p><b>Como e Com quem?</b></p> <p>Tal como noutros momentos de roda, a A. não contribui nem intervém activamente e espontaneamente, ficando sentada a ouvir, quer quando é a Educadora a contar uma história, quer quando o grupo reconta um conto ou inventa a sua própria história Por outro lado, não responde ou conversa quando a Educadora coloca questões no fim de uma história (ou quando responde, diz frequentemente “não sei”) e não questiona ou intervém quando esta altera</p>	<p><b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b></p> <p>d3504 (A) – Conversação – conversar com muitas pessoas: iniciar ou manter conversas em grande grupo ou em pequeno grupo</p>

<p>ou conta histórias utilizando, poucas vezes, o livro, excepto quando é uma das crianças do grupo a trazer.</p> <p>Algumas crianças já questionam e chamam à atenção quando a Educadora muda um pouco a história de um conto tradicional.</p> <p>Às vezes, uma das crianças do grupo refere que tem um dvd em casa da história que está a ser lida e, então, a Educadora acede que a criança a traga.</p> <p>Quando a Educadora vê algum desenho que pode ser interessante explorar, pede à criança para contar ao grupo qual a história do desenho.</p> <p>Por vezes, o grupo pede à Educadora para dramatizar a história ouvida.</p>	<p>alguma parte de um conto tradicional. A Educadora ainda não percebeu se toda esta situação e comportamento da A. se deve à timidez dela, por ter medo de errar ou por não ter percebido a própria história (<b>b1255.2; b16700.8; d2103.2; d2301.2; d3102.8; d3504.2 (A)</b>).</p> <p>De uma maneira geral, o grupo gosta deste momento incluindo a A.. As histórias que mais lhe despertam interesse e às quais parece permanecer mais atenta, são aquelas histórias “divertidas”. Apesar de estar passiva, quando mostra interesse pela história e lhe acha piada, demonstra-o através de sorrisos e risos. Quando a Educadora vê algum desenho que pode ser interessante explorar, pede à criança para contar ao grupo qual a história do desenho.</p> <p>Particularmente, a A. fica satisfeita quando a Educadora expõe o seu trabalho ao grupo (<b>b1301.1; d3350.0</b>).</p> <p>Parece estar atenta, na maior parte das vezes, embora não se mantenha muito tempo concentrada (<b>b1400.2; d161.2</b>).</p> <p>A educadora gosta destes momentos, especialmente de inventar histórias com o grupo. Porém, é uma das áreas que ela percebe que a A. necessita de maior apoio, pela sua inibição e dificuldade em desenvolver um discurso adequado à idade (<b>b1255.2; b16710.2</b>).</p>	
<p><b>Apreciação global da forma</b></p>	<p><b>Dificuldade moderada na gestão da rotina (d2301.2)</b></p>	

como executa a rotina com base na entrevista (d230)	
---	--

ROTINA: MOVIMENTO/MÚSICA		
Participação		
<p><b>Caracterização geral da rotina</b></p> <p>Há as actividades de Educação Física e de Música (1 vez por semana cada uma), de manhã. Para além disso, há exploração de música e actividades de movimento pontuais na sala.</p> <p>As aulas de música ocorrem na própria sala, enquanto as de Educação Física realizam-se num pavilhão fora do contexto do edifício escolar.</p> <p>Após as actividades de música, a Educadora tem que acalmar o grupo (e.g. faz jogos com o grupo) para que se possa dar seguimento à rotina</p>	<p><b>Como e Com quem?</b></p> <p>São actividades que a A. gosta, participando activamente nas mesmas e as quais gere bem <b>(b1255.2; b1301.1; d2301.0)</b>.</p> <p>As actividades de música estruturadas semanais são bastante difíceis, devido à agitação psicomotora e comportamentos desafiantes do grupo com o professor da actividade. A A., observando o comportamento dos seus pares, imita-os <b>(d130.0)</b>.</p> <p>As aulas de Educação Física são bastante activas e variadas, fazendo-se actividades como: correr, estafetas, jogos com arcos, atirar bolas, andar com as bolas de um lado para o outro. Nestes momentos, ela vai fazendo a maioria das actividades, como correr, os jogos com as bolas, passar o arco por debaixo das pernas. A maior dificuldade é enfiar o arco por cima da cabeça e dobrar o braço. Mas, são dificuldades que a maior parte dos pares da sua idade manifestam igualmente, não levantando qualquer preocupação em especial <b>(d4453.1; d4454.0; d4455.0; d4552.0; d4553.0; d9200.0)</b>.</p> <p>Quando tem alguma dificuldade, a A. observa os outros para verificar como se faz o exercício <b>(d130.0)</b>.</p> <p>Devido à inibição que a A. apresenta na sala de Jardim de Infância, o Professor de Educação Física tem uma especial atenção com ela <b>(e455+3 (A; J))</b>.</p> <p>Relativamente, à participação da A. nos jogos de concentração e imitação como “O Rei Manda”, tem momentos em que faz e acompanha, tem momentos em que não acompanha. Mas, participa, não fica parada e tende a observar a Educadora para imitar os movimentos. Por outro lado, tem dificuldade em acompanhar o ritmo da música <b>(d130.0; d2101.8)</b>.</p>	<p><b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b></p> <p>e455 (A) – Atitudes individuais de outros profissionais: diferenciar prestadores de cuidados (e.g. educadora ou auxiliar)</p> <p>e455 (J) - Atitudes individuais de outros profissionais: preocupação em adequar estratégias que têm em conta as competências e necessidades da criança</p>

<p>seguinte - lanche da manhã</p> <p>Para além de momentos mais estruturados das aulas de música e de Educação Física, a Educadora explora na sala e no recreio exterior da escola, algumas actividades de música e movimento. Por exemplo, coloca um CD com música e cada criança dança livremente pela sala, ou fazem jogos e coreografias com as músicas tradicionais (e.g. “A Loja do Mestre André.”). Outras vezes, faz o “Jogo do Rei Manda” ou o “Jogo das cadeiras.”. Todas estas actividades são em grupo.</p>		
<p><b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b></p>	<p><b>Sem dificuldade na gestão da rotina (d2301.0)</b></p>	

<b>ROTINA: SAÍDA</b>		
<b>Participação</b>		
<p><b>Caracterização geral da rotina</b></p> <p>A saída ocorre às 15h30. Algumas crianças do grupo ficam ainda nas actividades do Prolongamento, incluindo a A., que sai às 17h30. Em geral, neste momento estão no recreio, a não ser que as condições climatéricas não o permitem.</p> <p>Por volta das 15h15 lancham e às 15h30 a Educadora chama-os para irem buscar os seus pertences e encostarem-se à parede até puderem ir ter com os seus pais ou juntarem-se às actividades no Prolongamento.</p>	<p><b>Como e Com quem?</b></p> <p>Antes do momento da saída, a A. lancha, sem precisar de auxílio especial (<b>d2301.0; d5501.0; d5609.0 (A)</b>).</p> <p>Posteriormente, a A. vai buscar o seu casaco e a mochila, com os colegas. Não necessita de qualquer ajuda em especial, identificando os seus pertences e ficando à espera junto dos seus pares (<b>d2503.0; d8501.0</b>).</p> <p>Quando chamam o grupo para ir para o Prolongamento, ela desce imediatamente as escadas com os seus pares (<b>d4551.0</b>).</p> <p>Embora a Educadora não esteja nesse período, sabe que a A. gosta de ficar nas actividades do Prolongamento (<b>b1301.1</b>)</p>	<p><b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b></p> <p>d5609 (A) - Beber, não especificado: especificar se bebe adequadamente</p>
<p><b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b></p>	<p><b>Sem dificuldade na gestão da rotina (d2301.0)</b></p>	

### Caso E: Entrevista Família - Mãe

ROTINA: ACORDAR		
Participação		
<p><b>Caracterização geral da rotina</b></p> <p>Durante a semana a mãe acorda primeiro a irmã M., por volta das 7h30, prepara o pequeno-almoço e, por volta das 8h00 acorda a M.</p> <p>Nessas alturas, a E. apenas tem contacto com a mãe neste momento de acordar. A irmã K. e a irmã M., quando a E. acorda já saíram.</p> <p>Quando o pai está a trabalhar, também se levanta mais cedo, por volta das 6h00, saindo às 7h20 de casa. Por outro lado, quando está de folga, fica na cama mais um bocado, levantando-se, depois da E. sair.</p> <p>A tia-avó, também se levanta após a E. sair de casa.</p> <p>Durante o fim-de-semana, quando o pai está de folga, acordam sensivelmente, todos ao mesmo tempo, por volta das 10h30, partilhando o pequeno-almoço. Habitualmente, quem ajuda a E. nesta</p>	<p><b>Como e Com quem?</b></p> <p>Habitualmente, quem ajuda a E. nesta rotina é a mãe, quer à semana, quer ao fim-de-semana.</p> <p>Durante a semana a mãe acorda primeiro a irmã M., por volta das 7h30, prepara o pequeno-almoço e, por volta das 8h00 acorda a M. Durante o fim-de-semana, quando o pai está de folga, acordam tarde, por volta das 10h30, altura em que se tem que dar a medicação à E.. Por outro lado, a E. nunca acorda primeiro que a mãe ou restante família de manhã, tendo que ser sempre alguém a acordá-la. Não é, porém, necessário qualquer apoio ou ajuda física para levantar a E. (<b>b1348.8; d2301.1; d4104.0; e1101+4; e310+4 (A; I)</b>).</p> <p>Normalmente, acorda bem-disposta e a cantar. Mas, há dias em que acorda maldisposta, com dores de cabeça, sobretudo se dormiu mais um bocado de tarde no dia anterior e, por isso, teve maior dificuldade em adormecer (<b>b1340.1; d2503.1; d332.0</b>).</p> <p>Nos dias em que acorda maldisposta, a E. verbaliza, dizendo “Ai, não quero ir. Dói-me a cabeça.”. Assim, torna-se necessário a mãe animá-la, por exemplo, brincando com ela, fazendo cócegas e verbalizando: “Mas tem que ser!”. Posteriormente, após a mãe começar a prepará-la e a vesti-la, a E. acaba por ficar mais animada e bem-disposta. A mãe, vai, desta forma, tentando responder às interações da E. (<b>d349.0 (A); d5400.2; d5402.3; d7601.0 (A); e310+4 (A; B); e410+4 (A; F)</b>).</p>	<p><b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b></p> <p>d349 (A) – Comunicar e produzir mensagens, não especificado: expressar as suas necessidades, desejos, emoções</p> <p>d7601 (A) - Relacionamentos familiares entre filhos e pais: especificar qual dos membros da família</p> <p>d7603 (A) - Relacionamentos familiares com outros parentes: especificar qual dos membros da família</p> <p>e310 (A) – Apoio e relacionamentos de família próxima: diferenciar elementos da família</p> <p>e310 (B) - Apoio e relacionamentos de família próxima: apoio e ajuda física</p> <p>e310 (I) Apoio família próxima: prestação de cuidados básicos por elemento da família próxima - medicação</p> <p>e410 (A) – Atitudes individuais de</p>

<p>rotina é a mãe, quer à semana, quer ao fim-de-semana.</p> <p>Por questões de espaço, a E. partilha o quarto com as irmãs, embora em camas separadas.</p>	<p>Ao fim-de-semana, acordam todos, mais ou menos ao mesmo tempo, o que cria mais situações de interação durante esta rotina com as irmãs, com o pai e com a tia-avó (<b>d7601.0 (A); d7602.0; d7603.0 (A)</b>).</p>	<p>membros da família próxima: diferenciar elementos da família e410 (F) – Atitudes individuais de membros da família próxima: atitudes e comportamentos de elemento da família próxima que mostram resposta e contingência ao comportamento, interações e interesses da criança</p>
<p><b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b></p>	<p><b>Dificuldade ligeira na gestão da rotina (d2301.1)</b></p>	

<b>ROTINA: VESTIR</b>		
<b>Participação</b>		
<p><b>Caracterização geral da rotina</b></p> <p>Habitualmente é a mãe que está presente nesta rotina de manhã e ajuda a E. a vestir-se, durante a semana e fim-de-semana.</p> <p>Durante a semana à noite, na altura de preparar-se para vestir o pijama, quem apoia a E. é o pai. Se o pai estiver a trabalhar é uma das irmãs. Ao fim-de-semana, como não está a trabalhar, é a mãe que auxilia e prepara a rotina</p> <p>A tia-avó não costuma ajudar nestes momentos, devido à sua idade e ao seu</p>	<p><b>Como e Com quem?</b></p> <p>A E. necessita da ajuda dos outros para se vestir. A sua maior dificuldade é vestir as camisolas, pois tem que fazer maior esforço e força com o braço (direito). Todavia, já vai conseguindo vestir as calças e puxar e descer as cuecas (sem ajuda). Habitualmente, é a mãe que a costuma preparar, particularmente de manhã, quer à semana, quer ao fim-de-semana (<b>b730.8; d2301.1; d5400.2; d5401.2; e310+4 (A; B)</b>).</p> <p>A E. já pede a roupa que quer e escolhe entre várias opções, dizendo, por exemplo “Não quero isso que eu não gosto dessa. Quero aquela.” Por vezes, a mãe tem que responder “Hoje não pode ser. Tens que vestir esta.” Nestas situações, na maior parte das vezes, a E. fica triste, mas, acaba por aceitar. Porém, às vezes a mãe tem que trocar, porque a E. recusa-se a vestir, expressando verbalmente: “Ai não quero, não quero e</p>	<p><b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIFd349 (A) –</b></p> <p>Comunicar e produzir mensagens, não especificado: expressar as suas necessidades, desejos, emoções</p> <p>d7601 (A) - Relacionamentos familiares entre filhos e pais: especificar qual dos membros da família</p> <p>e310 (A) – Apoio e relacionamentos de família próxima: diferenciar elementos da família</p> <p>e310 (B) - Apoio e</p>



<p>estado de saúde.</p>	<p>não quero.” Posteriormente, não opõe qualquer resistência quando a vestem e oferece-se logo para ajudar quando a vestem (e.g. A mãe diz “põe aqui o braço.” e ela coopera, colocando o braço onde a mãe indicou). Adicionalmente, a E. fala e brinca nestes momentos (<b>d177.0; d2503.1; d349.0 (A) d7601.0 (A); e310+4 (A; B); e410+4 (A; J)</b>)).</p> <p>Para além de brincar com a E., principalmente, quando esta está maldisposta, (e.g. fazer cócegas), a mãe incentiva-a, o mais possível para se vestir sozinha, deixando-a fazer o que ela consegue (e.g. começando por tirar a roupa e deixando a E. terminar de se despir. Quando sente que a E. sente qualquer tipo de dificuldade ou verbaliza, a mãe oferece o apoio necessário (<b>e310+4 (A; B); e410+4 (A; F; K)</b>)).</p> <p>Relativamente à rotina da higiene pessoal, a E. vai à casa de banho sozinha, desce as cuecas, limpa-se, e puxa as cuecas para cima. Mais especificamente, lava as mãos, sem ajuda. Mas, necessita que lhe apertem e desapertem os botões (<b>d5100.0; d5102.0; d5400.2; d5401.2</b>).</p> <p>A E. expressa quando necessita de ir à casa-de-banho (“Oh mãe, quero ir fazer chichi.”). Como resposta a mãe afirma: “Vai sozinha. Quando acabares de fazer, chamas a mãe.” ou “ Oh, faz sozinha.”, oferecendo ajuda quando necessário. A própria E. verbaliza que quer ficar sozinha na casa de banho, querendo a sua autonomia (<b>b1255.2; d349.0 (A); d53000.0; d53010.0; e310+4 (A; J); e410+4 (A; K)</b>).</p> <p>A E. não se costuma demorar na casa de banho (<b>b1252.2; d2301.1</b>).</p> <p>Para a mãe, esta rotina costuma decorrer satisfatoriamente, sendo, no, entanto, mais difícil, quando a E. acorda maldisposta. Igualmente, gostaria que a E. fosse mais autónoma, mas, compreende que tal não é possível, prestando-lhe a ajuda e atenção necessária (<b>e410+4 (A; K)</b>).</p>	<p>relacionamentos de família próxima: apoio e ajuda física e310 (J) Apoio família próxima: responsividade ao comportamento, interesses e necessidades expressas pela criança e410 (A) – Atitudes individuais de membros da família próxima: diferenciar elementos da família e410 (F) – Atitudes individuais de membros da família próxima: atitudes e comportamentos de elemento da família próxima que mostram resposta e contingência ao comportamento, às interações e interesses da criança e410 (J) – Atitudes individuais de membros da família próxima: lidar com o comportamento da criança e410 (K) – Atitudes individuais de membros da família próxima: promoção da autonomia da criança ao longo da rotina diária</p>
-------------------------	--	---

<b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b>	<b>Dificuldade ligeira na gestão da rotina (d2301.1)</b>
---	--

<b>ROTINA: REFEIÇÕES/ALIMENTAÇÃO</b>		
<b>Participação</b>		
<p><b>Caracterização geral da rotina</b></p> <p>Habitualmente, à semana após o acordar a E. toma o pequeno-almoço preparado pela mãe, estando apenas com ela. Ao fim-de-semana o agregado familiar toma o pequeno-almoço junto, excepto se o pai estiver a trabalhar.</p> <p>Quanto às outras refeições, elas dividem-se em lanche matinal, almoço, lanche da tarde e jantar.</p> <p>Habitualmente, e em período escolar, à semana a E. toma o lanche matinal e almoça na escola. O lanche e jantar é em casa.</p> <p>A mãe apenas não está presente nestes momentos à semana ao almoço, lanche e à noite, devido ao seu horário de trabalho.</p> <p>Nestas situações quem ajuda a E. nesta rotina é a tia-avó, o pai (se não estiver a trabalhar) ou uma das irmãs (sobretudo a M.).</p>	<p><b>Como e Com quem?</b></p> <p>À semana a E. toma o pequeno-almoço em casa, preparado pela mãe, apenas na companhia desta. Ao fim-de-semana, já é na companhia de todo o agregado familiar, sendo, igualmente, o pequeno-almoço mais completo (<b>e410+4 (A; L)</b>).</p> <p>A E. come bem sozinha, sem precisar de qualquer ajuda física. Porém, precisa que alguém esteja ao pé dela, constantemente, a lembrar-lhe para ela não se demorar, especialmente ao pequeno-almoço. Nestas alturas, a mãe, após colocar a comida na mesa, e sentar-se ao pé dela, insiste para que ela coma, sobretudo através da verbalização. Esta orientação já não é tão necessária ao fim-de-semana. Quando termina a refeição, verbaliza (e.g. “Não quero mais.”), coloca os talheres na posição correcta e empurra o prato. Normalmente, pede, ainda para sair da mesa. Já quando a E. não gosta de alguma refeição ou não tem apetite, ela verbaliza. A família tenta incentivá-la dizendo-lhe para ela comer mais um pouco. No geral, ela acaba por ir comendo, ainda que pouco, não apresentando qualquer resistência. No entanto, tem alturas, em que ela recusa a refeição quando não lhe apetece. (<b>b1252.82; d2301.1; d349.0 (A); d5501.0; d5609.0 (A); e310+4 (A; K) e410+4 (A; G)</b>).</p> <p>A E. costuma interagir com a mãe, começando a conversar e a cantar. A mãe responde às suas interações (<b>d332.0; d3500.0 (A); d7601.0 (A);</b></p>	<p><b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b></p> <p>d349 (A) – Comunicar e produzir mensagens, não especificado: expressar as suas necessidades, desejos, emoções</p> <p>d5609 (A) – Beber, não especificado: especificar um código que indique beber adequadamente</p> <p>d7601 (A) - Relacionamentos familiares entre filhos e pais: especificar qual dos membros da família</p> <p>d7603 (A) - Relacionamentos familiares com outros parentes: especificar qual dos membros da família</p> <p>e310 (A) – Apoio e relacionamentos de família próxima: diferenciar elementos da família</p> <p>e310 (J) Apoio família próxima: responsividade ao</p>

<p>A mãe costuma preparar e orientar as refeições para o dia seguinte, na noite anterior, após chegar do trabalho, de forma a facilitar a rotina no dia seguinte. Durante o fim-de-semana, se o pai está a trabalhar, almoçam e jantam em casa. Se o pai está de folga, muitas vezes, almoçam e jantam fora, todos juntos, exceptuando a irmã da E., K., que nem sempre está presente.</p>	<p><b>e310+4 (A; J)).</b></p> <p>Depois, de ter autorização para sair da mesa, vai brincar: vai buscar o brinquedo e vem brincar para a beira dos seus familiares (<b>d7601.0 (A); d7602.0; d7603.0 (A)).</b></p> <p>Por vezes, a E. pede à mãe para ir fazer alguma comida específica (“Oh mãe, eu gostava de comer aquilo.”). Normalmente, a mãe acede ao seu pedido. Nestes momentos, a E. tende a comer com maior satisfação e a demonstrar maior apetite (<b>d349.0 (A); e410+4 (A; F)).</b></p>	<p>comportamento, interesses e necessidades expressas pela criança</p> <p>e310 (K) – Apoio e relacionamentos de família próxima: reforço</p> <p>e410 (A) – Atitudes individuais de membros da família próxima: diferenciar elementos da família</p> <p>e410 (F) – Atitudes individuais de membros da família próxima: atitudes e comportamentos de elemento da família próxima que mostram resposta e contingência ao comportamento, às interacções e interesses da criança</p> <p>e410 (G) – Atitudes individuais de membros da família próxima: atitudes de elementos da família próxima que se traduzem em comportamentos de apoio no desenrolar de uma rotina</p> <p>e410 (L) – Atitudes individuais de membros da família próxima: estruturar rotina diária, para que o agregado familiar realize actividades em conjunto</p>
<p><b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b></p>	<p><b>Dificuldade ligeira na gestão da rotina (d2301.1)</b></p>	

## ROTINA: PREPARAÇÃO PARA SAIR/ VIAJAR

Participação		
<p><b>Caracterização geral da rotina</b></p> <p>Durante a semana esta rotina, de manhã, consiste sobretudo preparar a E., de manhã, para ir para o Jardim-de-Infância, sendo a mãe normalmente o familiar que está mais presente: a mãe acorda a E. por volta das 8h00, saindo de casa com ela às 8h55 e chegando à escola por volta das 9h00.</p> <p>Relativamente aos outros elementos do círculo familiar, habitualmente, nestes momentos de manhã não prestam auxílio especial à E., especialmente à semana, já que se encontram ocupados com outras actividades: a M. e K. estão na escola; o pai ou encontra-se a trabalhar ou então a descansar, se esteve a trabalhar no turno da noite no dia anterior; a tia-avó encontra-se a dormir.</p> <p>Ainda durante a semana, depois da escola (entre as 9h00—15h30), a E. fica com a tia-avó, o pai – se não estiver a trabalhar – e uma das irmãs (a M.). A mãe e a outra irmã (K.), normalmente estão a trabalhar nesse horário (d7601; d7602; d7603).</p>	<p><b>Como e Com quem?</b></p> <p>Durante a semana no período escolar, a mãe prepara a E, ajudando-a a vestir e a calçar-se, já que ela necessita de ajuda a este nível, devido às suas dificuldades causadas pela hemiparesia. A E. vai ajudando com movimentos das mãos e pés, colaborando (<b>b730.8; d2301.1; d5400.2; d5402.3; e310+4 (A; B)</b>).</p> <p>De um modo geral, a E. manifesta contentamento em sair e viajar, incluindo a ida para a escola. Fala com a mãe e canta, vai buscar os seus brinquedos, mesmo quando sabe que não os pode levar. Nos dias de escola, em que não pode levar os brinquedos, a mãe olha para ela e a E. expressa “Já sei mãe, não posso levar” e volta a guardar o brinquedo. A mãe vai interagindo com a E. falando com ela, rindo e cantando com ela, seguindo, sobretudo a sua iniciativa Não se esquece dos seus pertences, indo buscar a sua mochila antes de sair. Seguidamente, põe-se junto à porta, dizendo à mãe: “Mãe, estou pronta. Vamos”. A mãe pega-lhe no casaco e a E. fica à espera que a mãe lhe vista o casaco (<b>b1301.1; d2301.1; d2503.0; d332.0; d3503.0 (A); d7601.0 (A); e310+4 (A; B; J); e410+4 (A; F)</b>).</p> <p>Durante a semana, ao longo do caminho para a escola vai bem-disposta. Durante este percurso, tende a falar com a mãe, por sua iniciativa, sobretudo do que vai fazer na escola e dos seus pares. Porém, não cumprimenta (i.e. não diz “bom dia”) às pessoas que encontra pelo caminho, mesmo quando interagem com ela, só dizendo “bom-dia” na entrada da escola (<b>d3503.0 (A); d71040.1; d71041.1; d7502.1; d7601.0 (A)</b>).</p>	<p><b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b></p> <p>d7601 (A) - Relacionamentos familiares entre filhos e pais: especificar qual dos membros da família</p> <p>d7603 (A) - Relacionamentos familiares com outros parentes: especificar qual dos membros da família</p> <p>e310 (A) – Apoio e relacionamentos de família próxima: diferenciar elementos da família</p> <p>e310 (B) - Apoio e relacionamentos de família próxima: apoio e ajuda física</p> <p>e310 (H) – Apoio e relacionamentos de família próxima: apoio emocional</p> <p>e310 (J) Apoio família próxima: responsividade ao comportamento, interesses e necessidades expressas pela criança</p> <p>e410 (A) – Atitudes individuais de membros da família próxima: diferenciar elementos da família</p> <p>e410 (F) – Atitudes individuais de</p>

<p>Ao fim-de-semana este momento implica a preparação para sair e viajar para diversos sítios se a figura paterna não se encontra no trabalho.</p>	<p>Durante a semana, depois da escola, a E. fica com a tia-avó, o pai – se não estiver a trabalhar – e uma das irmãs (a M.), estando, normalmente, a mãe e a outra irmã (K.) a trabalhar. Quando a mãe chega a casa (entre as 22h30-23h00), a E. e a irmã estão a dormir ou, então, estão acordadas no quarto à espera da mãe. Se não estão a dormir, ficam acordadas à espera dela. Quando ouvem a porta a abrir vão imediatamente ter com ela, expressando alegria. A mãe, habitualmente, leva-as à cama e deita-as, perguntando como foi o dia, se correu tudo bem, se fizeram os trabalhos de casa, entre outras questões. A E., muitas vezes, mostra uma expressão facial de que está a pensar e responde: “Ai não me lembro. Não me lembro.” <b>(b1442.2; d7601.0 (A); d7602.0; d7603.0 (A); e310+4 (H); e410+4 (A; M)).</b></p> <p>Durante os passeios (os quais, normalmente é mãe que sugere) a mãe deixa a E. explorar, deixando-a andar sozinha e ver e observar as montras, algo que a E. parece gostar. A E. às vezes olha para um artigo/brinquedo na montra e dirige-se à mãe: “Oh mãe, eu gostava daquilo.”.</p> <p>Habitualmente, a mãe pergunta-lhe se precisa realmente daquilo, ao que a E. responde que não. Consequentemente, não insiste em pedir o artigo. Às vezes, a mãe faz uma surpresa e compra um artigo que elas gostem noutro dia diferente <b>(b1255.2; b1301.1; d2503.0; d7601.0 (A); e410+4 (A;F)).</b></p> <p>A mãe não realça nenhuma preocupação especial com esta rotina. Refere, apenas que gostaria de ter um outro horário, de modo a que pudesse estar mais tempo com a E. e irmãs durante a semana <b>(e410+4 (A; N); e5901.8 (A)).</b></p>	<p>membros da família próxima: atitudes e comportamentos de elemento da família próxima que mostram resposta e contingência ao comportamento, às interações e interesses da criança</p> <p>e410 (M) - Atitudes individuais de membros da família próxima: demonstrar atitudes e comportamentos de afecto para com a criança</p> <p>e410 (N) - Atitudes individuais de membros da família próxima: preocupação manifestada por um elemento da família próxima relativa ao pouco tempo passado em família</p> <p>e5901 (A) – Sistemas relacionados com trabalho e emprego: especificação de um código que expresse as particularidade do exossistema e sua influência na vida da criança</p>
<p><b>Apreciação global da forma como executa</b></p>	<p><b>Dificuldade ligeira na gestão da rotina (d2301.1)</b></p>	

a rotina com base na entrevista (d230)	
--	--

ROTINA: TEMPO LIVRE EM CASA/T.V		
Participação		
<p><b>Caracterização geral da rotina</b></p> <p>O tempo livre em casa, durante a semana decorre após o período escolar (15h30), ficando a E. com a M., o pai, caso este não esteja a trabalhar e com a tia-avó (esta prestando mais apoio ao nível das refeições, preparadas previamente pela mãe).</p> <p>Ao fim-de-semana, habitualmente, a família está junta, com a excepção da K. e do pai se se encontra a trabalhar.</p> <p>Normalmente, a família está reunida no sofá a ver televisão, muitas vezes, a assistir um programa/DVD do interesse da E.</p> <p>Se não está a ver T.V. a E. está a brincar com a irmã M.. Noutros momentos, e se a irmã está ocupada a fazer os trabalhos de casa, por exemplo, a E. vai ter com a mãe ou a tia-avó por sua própria iniciativa. Mas, também, brinca sozinha, indo buscar os seus brinquedos e construindo</p>	<p><b>Como e Com quem?</b></p> <p>Durante a semana a E., após o período da escola, está em casa com a M., com o pai, caso este não esteja a trabalhar e com a tia-avó (prestando mais apoio ao nível de arranjar a alimentação preparada pela mãe) <b>(e310+4 (A; L))</b>.</p> <p>A E. gosta de ver desenhos animados, sendo os seus preferidos o “Ruca”. Ela sabe a que horas dá este programa e, dirige-se, imediatamente para a sala, ligando a televisão quando chega a hora. O pai gravou-lhe, ainda, um DVD com as músicas do “Ruca” para a E. ver e ouvir: os pais ensinaram-lhe a colocar o DVD no leitor, a ligar a TV. e a utilizar o comando.</p> <p>Actualmente, a E. já coloca sozinha sem qualquer ajuda <b>(b1140.8; b1301.1; d2101.0; e310+4 (A; J); e410+4 (A; K))</b>.</p> <p>Se estão todos juntos a ver a TV., geralmente, escolhem um programa/DVD do interesse da E.. Quando tal não acontece, a E. pergunta se pode sair. Normalmente, mãe costuma insistir para ficar mais um bocado, a E. não apresenta qualquer comportamento autoritário ou desafiante <b>(d2503.1; d7601.0 (A); d7602.0; d7603.0 (A); e410+4 (A; J))</b>.</p> <p>Também, às vezes, a E. faz perguntas sobre o programa de televisão que está a ver <b>(d132.0)</b>.</p> <p>Se não está a ver T.V. está a brincar com a irmã M.. Noutros momentos, e se a irmã está ocupada a fazer os trabalhos de casa, não a interrompe e, por exemplo, vai ter com a mãe ou a tia-avó por sua própria iniciativa.</p>	<p><b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b></p> <p>d1638 (A) – Pensar, outros especificado: especificar num código a criação de histórias pela própria criança</p> <p>d7601 (A) - Relacionamentos familiares entre filhos e pais: especificar qual dos membros da família</p> <p>d7603 (A) - Relacionamentos familiares com outros parentes: especificar qual dos membros da família</p> <p>e310 (A) – Apoio e relacionamentos de família próxima: diferenciar elementos da família</p> <p>e310 (J) Apoio família próxima: responsividade ao comportamento, interesses e necessidades expressas pela criança</p> <p>e310 (L) – Apoio e relacionamentos de família próxima: apoio variado ao nível</p>

<p>histórias.</p> <p>Durante os fins-de-semana em que o pai está a trabalhar, a E., a mãe, M. e tia-avó tendem a ficar por casa. A mãe aproveita esses momentos para fazer os trabalhos de lida da casa. Às vezes, fazem coisas em conjunto, como cozinhar um bolo. Nos outros fins-de-semana, em que o pai está presente, o agregado familiar tende a sair de casa e passear para variados sítios.</p>	<p>Mas, também, brinca sozinha, indo buscar os seus brinquedos e construindo histórias (<b>d1638.8 (A); d71040.0; d7601.0 (A); d7602.0; d7603.0 (A); d8809.8</b>).</p> <p>Durante os fins-de-semana em que o pai está a trabalhar, a E., a mãe, M. e tia-avó tendem a ficar por casa. A mãe aproveita esses momentos para fazer os trabalhos de lida da casa. Porém, se, por qualquer razão, a E. e/ou a M. interrompem a mãe para fazer qualquer pergunta, por exemplo, a mãe tende a responder e interagir com elas. Às vezes, fazem coisas em conjunto, como cozinhar um bolo, sendo que a E., ajuda, sobretudo a mexer a massa e, por sua própria iniciativa, oferece ajuda, mostrando, ao mesmo tempo, prazer pela actividade. Aliás, a mãe até deseja que a E. faça estas actividades, de modo a exercitar as suas mãos. Nos outros fins-de-semana, em que o pai está presente, o agregado familiar tende a sair de casa e passear para variados sítios (<b>b1301.1; b730.8; d4459.3; d71040.0; d7601.0 (A); d7602.0; d7603.0 (A); e310+4 (A; J); e410+4 (A; F; K; L)</b>).</p> <p>As maiores preocupações da mãe situam-se, sobretudo, em garantir que os fins-de-semana são para a família e estar juntos, mesmo quando tem que tratar das lidas da casa. Igualmente, realça o cansaço que ela própria vai sentindo durante a sua rotina diária (<b>e410+4 (A; N)</b>).</p>	<p>dos cuidados básicos:</p> <p>alimentação</p> <p>e410 (A) – Atitudes individuais de membros da família próxima:</p> <p>diferenciar elementos da família</p> <p>e410 (F) – Atitudes individuais de membros da família próxima:</p> <p>atitudes e comportamentos de elemento da família próxima que mostram resposta e contingência ao comportamento, às interações e interesses da criança</p> <p>e410 (J) – Atitudes individuais de membros da família próxima:</p> <p>lidar com o comportamento da criança</p> <p>e410 (K) – Atitudes individuais de membros da família próxima:</p> <p>promoção da autonomia da criança ao longo da rotina diária</p> <p>e410 (L) – Atitudes individuais de membros da família próxima:</p> <p>estruturar rotina diária, para que o agregado familiar realize actividades em conjunto</p> <p>e410 (N) - Atitudes individuais de membros da família próxima:</p> <p>preocupação manifestada por um elemento da família próxima relativa ao pouco tempo passado</p>
---	---	---

		em família
<b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b>	<b>Dificuldade ligeira na gestão da rotina (d2301.1)</b>	

<b>ROTINA: BANHO</b>		
<b>Participação</b>		
<p><b>Caracterização geral da rotina</b></p> <p>Esta rotina ocorre sempre antes do jantar. Como a mãe à semana não está presente, quem auxilia a E. nesta rotina é o pai e, se este está a trabalhar é a M. ou a K. (habitualmente a M.).</p> <p>Ao fim-de-semana é a mãe que presta o apoio necessário.</p>	<p><b>Como e Com quem?</b></p> <p>Normalmente, quem dá banho à E. durante a semana é o pai. Se o pai está a trabalhar é a M. ou, menos frequentemente a K..</p> <p>Ao fim-de-semana é a mãe que organiza e ajuda nesta rotina. É um momento agradável para E.. Gosta, sobretudo, de estar na água e fazer espuma com o gel de banho. Apenas não gosta de lavar a cabeça, embora não recuse que a lavem. Como apoio, é precisamente a este nível de levar a cabeça que a E. precisa de ajuda dos outros, especificamente a pôr-lhe o champô. Contudo, já vai buscar o gel de banho e lava-se, movimentando-se sem qualquer dificuldade pela casa de banho (<b>b1301.1; d2301.1; d5101.2; e310+4 (A; B)</b>).</p> <p>Habitualmente, a mãe prefere que a E. tome banho de chuveiro em detrimento de imersão, porque pensa ser mais higiénico. Porém, não há qualquer problema ou dificuldade que impeça a E. de tomar das duas formas. Algumas vezes, a própria E. pede à mãe "... hoje queria ficar mais um bocadinho na banheira...". Nestas situações, a mãe deixa estar um bocadinho de imersão e, posteriormente, despeja a água e dá-lhe banho normal de chuveiro (<b>d349.0 (A); e410+4 (A; F)</b>).</p> <p>Normalmente, não leva brinquedos para a banheira, preferindo brincar com o gel e mexer com o sabonete. A mãe, aliás, tende a incentivar esta</p>	<p><b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b></p> <p>d349 (A) – Comunicar e produzir mensagens, não especificado: expressar as suas necessidades, desejos, emoções</p> <p>e310 (A) – Apoio e relacionamentos de família próxima: diferenciar elementos da família</p> <p>e310 (B) - Apoio e relacionamentos de família próxima: apoio e ajuda física</p> <p>e410 (A) – Atitudes individuais de membros da família próxima: diferenciar elementos da família</p> <p>e410 (F) – Atitudes individuais de membros da família próxima: atitudes e comportamentos de elemento da família próxima que mostram resposta e contingência ao comportamento, às interações e interesses da</p>



	<p>acção, de modo a que a E. exercite os movimentos finos das mãos e braços. Quando a E. quer levar algum brinquedo específico, ela pede à mãe. A mãe acede ao pedido, mas reforça que ela tem que se lavar sozinha e mexer no sabonete e gel (<b>b730.8; d4459.3; e410+4 (A; K)</b>).</p> <p>Quando é a irmã a dar banho à E., esta tende a falar e a brincar, por exemplo a atirar gel e sabonete, quer por resposta à interacção da irmã, quer por sua iniciativa. (<b>d71040.0; d71041.0; d7602.0</b>).</p> <p>A preocupação mais relevante da mãe é, sobretudo, garantir a maior autonomia da E. na rotina. Aliás, esta preocupação é partilhada pela restante família, de modo a que ela seja o mais independente possível (<b>e410+4 (A; K)</b>).</p>	<p>criança</p> <p>e410 (K) – Atitudes individuais de membros da família próxima: promoção da autonomia da criança ao longo da rotina diária</p>
<b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b>	<b>Dificuldade ligeira na gestão da rotina (d2301.1)</b>	

<b>ROTINA: DORMIR/SESTA</b>		
<b>Participação</b>		
<p><b>Caracterização geral da rotina</b></p> <p>Durante a semana, à noite, a E. deita-se por volta das 22h00/22h30, consoante espera ou não pela chegada da mãe do trabalho. Durante o fim-de-semana esta rotina é mais tarde, por volta das 23h00. A E. partilha o quarto com as suas duas irmãs, embora numa cama separada.</p> <p>Quem ajuda a E. nesta rotina é, habitualmente, o pai ou a M. à semana, e,</p>	<p><b>Como e Com quem?</b></p> <p>Ao longo da semana é a irmã M. ou pai (se este não estiver a trabalhar) que ajudam a E. a preparar para se ir deitar, nomeadamente, vestir-lhe o pijama e descalçar-lhe, devido à sua condição física. Não necessita de grande ajuda física para deitar-se na cama. No fim-de-semana é, habitualmente, a mãe que realiza esta tarefa (<b>b730.8; d2301.1; d4100.0; d5400.2; d5401.2; d5403.3; e310+4 (A; B)</b>).</p> <p>Se a E. está ainda acordada quando a mãe chega, esta costuma deitá-la, cobri-la e dar-lhe o peluche para dormir. Fala com ela (e.g. sobre o seu dia, como correu a escola...). A E. responde, embora nem sempre se lembre do</p>	<p><b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b></p> <p>d1638 (A) – Pensar, outros especificado: especificar num código a criação de histórias pela própria criança</p> <p>d349 (A) – Comunicar e produzir mensagens, não especificado: expressar as suas necessidades, desejos, emoções</p> <p>d7601 (A) - Relacionamentos familiares entre filhos e pais:</p>

<p>ao fim-de-semana é a mãe. Dorme durante o dia a sesta, por indicação da médica, já que a E. demonstra cansaço ao longo do dia.</p>	<p>que aconteceu durante o seu dia <b>(b1442.2; d7601.0 (A); e310+4 (A; H); e410+4 (A; M))</b>.</p> <p>De vez em quando, antes de se deitar, a E. pede, por sua iniciativa, que lhe leia um livro, embora não seja frequente e algo que a mãe a tenha habituado nesta rotina. Mas, é uma actividade que agrada à E.. Após a mãe ter contado a história, ela tende a pedir para ler outra vez. Seguidamente, a E. cria uma história, através do que foi contado anteriormente <b>(b1301.1; d1638.8 (A); d71040.0; d7601.0 (A))</b>.</p> <p>Geralmente, dorme a noite toda. Às vezes, pode custar-lhe a adormecer, sobretudo se dormiu mais tempo do que o habitual durante a tarde. Nessas alturas, põe-se a falar ou a cantar sozinha na cama sendo, por vezes, necessário, a mãe ir lá ter com ela e pedir para ela fazer silêncio e dizer-lhe “Xchiu... a M. já está a dormir”. Acaba, depois, por adormecer imediatamente e sem precisar de qualquer outra intervenção. Se, por qualquer motivo, acorda a meio da noite (o que é raro), levanta-se sozinha e vai ter com a mãe <b>(b1341.1; b1342.0; e410+4 (A; J))</b>.</p> <p>Durante a tarde, tende a dormir a sesta. Este período da sesta ocorre quer durante a semana, quer durante o fim-de-semana em que está em casa. A introdução da sesta surgiu por indicação médica e pela manifestação de algum cansaço na E. ao longo do dia. A própria E., espontaneamente diz “Oh mãe, estou cansada. Eu quero dormir.” e dirige-se para o sofá ou para a cama dela ou dos pais. Normalmente, a sesta demora sensivelmente 30 minutos e acorda bem-disposta, dirigindo-se para o pé das irmãs ou dos pais para brincar <b>(b1300.1; b1340.1; d349.0 (A); d7601.0 (A); d7602.0; d8809.8; e355+4 (A))</b></p> <p>A mãe preocupa-se que dê uma convulsão à E., como consequência da Epilepsia [sobretudo nestes momentos em que a vê mais cansada]</p>	<p>especificar qual dos membros da família</p> <p>e310 (A) – Apoio e relacionamentos de família próxima: diferenciar elementos da família</p> <p>e310 (B) - Apoio e relacionamentos de família próxima: apoio e ajuda física</p> <p>e310 (H) – Apoio e relacionamentos de família próxima: apoio emocional</p> <p>e355 (A) – Apoio profissionais de saúde: consultadoria e prestação de informação ao nível dos cuidados básicos de saúde</p> <p>e410 (A) – Atitudes individuais de membros da família próxima: diferenciar elementos da família</p> <p>e410 (J) – Atitudes individuais de membros da família próxima: lidar com o comportamento da criança</p> <p>e410 (M) - Atitudes individuais de membros da família próxima: demonstrar atitudes e comportamentos de afecto para com a criança</p> <p>e410 (O) – Atitudes individuais de membros da família próxima: preocupação manifestada por um</p>
---	---	--

	(e410+4 (A; O)).	elemento da família relativamente à saúde da criança
<b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b>	<b>Dificuldade ligeira na gestão da rotina (d2301.1)</b>	

<b>ROTINA: IDA ÀS COMPRAS</b>		
<b>Participação</b>		
<p><b>Caracterização geral da rotina</b></p> <p>É uma actividade que a mãe habitualmente faz sozinha, optando por ir de manhã quando as filhas estão a dormir e de modo a facilitar o decorrer da rotina, já que não é uma actividade que ela tenha prazer em realizar.</p> <p>No entanto, se a E. e a irmã M. acompanharem a mãe, o pai também está presente, auxiliando na gestão da rotina.</p> <p>A tia-avó, normalmente, não costuma acompanhar o restante agregado familiar, devido ao seu estado de saúde.</p>	<p><b>Como e Com quem?</b></p> <p>Raramente a mãe leva a E. e a M. às compras, sobretudo as compras grandes “do mês”, preferindo ir sozinha de modo a demorar menos tempo. Por isso, opta por ir de manhã, enquanto elas estão a dormir, para, posteriormente, estar livre para estarem todos juntos. A E. e a M., geralmente, vão quando o pai acompanha. Não costuma surgir nenhuma dificuldade de maior, quando fazem esta rotina em conjunto.</p> <p>Habitualmente, a E. e a M. ficam juntos dos pais. Às vezes perguntam “Oh mãe, posso ir buscar ali?”, “Queres que vá ajudar?”, como forma de apoiar a mãe nesta rotina. Porém, a E. fica no carrinho das compras, por opção da mãe, já que se a deixasse sozinha, ela começava a correr e a andar, podendo haver a possibilidade de ela se perder (<b>d2301.1; d349.0 (A); d7601.0 (A); d7602.0; e410+4 (A; L; P)</b>).</p> <p>Durante este momento, a E. colabora, por exemplo, mencionando os artigos que quer (“Oh mãe, traz-me aquilo para mim, que eu queria aquilo.”). Contudo, a E., bem como as suas irmãs, não tendem a pedir artigos de forma exaustiva. Percebem que quando os pais podem dão e que quando não é possível, não dão. Por vezes, a mãe, e como forma de surpreender a E e irmãs, aparece em casa com um artigo que elas tenham</p>	<p><b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b></p> <p>d349 (A) – Comunicar e produzir mensagens, não especificado: expressar as suas necessidades, desejos, emoções</p> <p>d7601 (A) - Relacionamentos familiares entre filhos e pais: especificar qual dos membros da família</p> <p>e310 (A) – Apoio e relacionamentos de família próxima: diferenciar elementos da família</p> <p>e310 (J) Apoio família próxima: responsividade ao comportamento, interesses e necessidades expressas pela criança</p> <p>e410 (A) – Atitudes individuais de membros da família próxima: diferenciar elementos da família</p>

	<p>pedido num dia anterior. A E. e irmãs gostam quando a mãe faz isso <b>(d2503.0; d349.0 (A); d7601.0 (A); e310+4 (A; J); e410 (A; F; M))</b>.</p> <p>Às vezes, e como forma de interagir e brincar com a E., a mãe coloca o carrinho perto das estantes dos artigos, para que a E. coloque as compras no carrinho. Ela acaba por meter artigos que não são necessários, mas faz parte do ritual da brincadeira <b>(d7601.0 (A); e410+4 (A; K))</b>.</p> <p>Normalmente, reage bem às interações de pessoas estranhas, dizendo-lhes “olá” e, depois, “adeus” <b>(d730.0)</b>.</p> <p>Apesar de ser uma rotina cansativa e de ela se prolongar quando a E. e restantes membros do agregado familiar vão, a mãe gosta quando a E. e a M. estão com ela, pois é mais um momento em que estão juntos.</p>	<p>e410 (F) – Atitudes individuais de membros da família próxima: atitudes e comportamentos de elemento da família próxima que mostram resposta e contingência ao comportamento, às interações e interesses da criança</p> <p>e410 (L) – Atitudes individuais de membros da família próxima: estruturar rotina diária, para que o agregado familiar realize actividades em conjunto</p> <p>e410 (M) - Atitudes individuais de membros da família próxima: demonstrar atitudes e comportamentos de afecto para com a criança</p> <p>e410 (P) – Atitudes individuais de membros da família próxima: atitudes de elementos da família próxima que se traduzem em preocupação e comportamentos que têm em conta o bem-estar físico da criança</p>
<b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b>	<b>Dificuldade ligeira na gestão da rotina (d2301.1)</b>	

**ROTINA: AR LIVRE/EXTERIOR**

<b>Participação</b>		
<b>Caracterização geral da rotina</b>	<b>Como e Com quem?</b>	<b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b>
<p>Durante a semana, esta rotina envolve a ida para a escola ou empregos de cada um dos elementos da família.</p> <p>Durante o fim-de-semana, se o pai está em casa, estes momentos são passados em família. Habitualmente são actividades variadas, desde assistir diferentes jogos de várias modalidades do Futebol Clube do Porto, ir a parques, shoppings, à praia ou almoçar e jantar fora, de modo a fugir à rotina da semana.</p>	<p>As saídas ocorrem sobretudo ao fim-de-semana, quando o pai não é chamado a trabalhar. Normalmente, nestas saídas estão presentes a mãe, o pai, a M. e a E.. A tia-avó fica, habitualmente, a descansar, e a K. sai com o namorado ou amigos. São momentos que a E. adora, mostrando interesse por todas as saídas, com preferência pelos parques e observar o público nos jogos a que assistem (<b>b1301.1; d7601.0 (A); d7602.0</b>).</p> <p>Habitualmente, é o pai e a mãe que sugerem o local onde vão, sendo que a E. não se opõe a qualquer opção apresentada. Porém, numa ou noutra situação a E. ou a M. pedem para ir ao parque (“Oh mãe, vamos ao parque?”) ao qual a mãe acaba por aceitar (<b>d2503.0; e410+4 (A; F)</b>).</p> <p>Em muitas destas visitas, a E. gosta de explorar sozinha o espaço, chegando mesmo a expressar verbalmente “Não, não. Eu quero ir sozinha.”. A mãe não sente qualquer dificuldade em particular na E., inclusive na movimentação pelos diferentes locais (<b>b1255.2; d349.0 (A)</b>).</p> <p>Inicia espontaneamente contacto com crianças e responde ao contacto, falando. Quando são adultos, tem tendência para olhar para a mãe como sinal para pedir autorização, reflectindo conversas anteriores entre a mãe e a E., na qual a mãe expressou o cuidado a ter no contacto com adultos estranhos. A mãe responde também com um sinal (<b>b1442.2; d71040.0; d71041.0; d730.0; d7601.0 (A); e310+4 (A; J)</b>).</p> <p>Para a mãe é um momento “sempre agradável”, pois a família está toda junta.</p>	<p><b>d349 (A)</b> – Comunicar e produzir mensagens, não especificado: expressar as suas necessidades, desejos, emoções</p> <p><b>d7601 (A)</b> - Relacionamentos familiares entre filhos e pais: especificar qual dos membros da família</p> <p><b>e310 (A)</b> – Apoio e relacionamentos de família próxima: diferenciar elementos da família</p> <p><b>e310 (J)</b> Apoio família próxima: responsividade ao comportamento, interesses e necessidades expressas pela criança</p> <p><b>e410 (A)</b> – Atitudes individuais de membros da família próxima: diferenciar elementos da família</p> <p><b>e410 (F)</b> – Atitudes individuais de membros da família próxima: atitudes e comportamentos de elemento da família próxima que mostram resposta e contingência ao comportamento, às interações e interesses da</p>

		criança
<b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b>	<b>Dificuldade ligeira na gestão da rotina (d2301.1)</b>	

## Caso E: Entrevista Educadora

ROTINA: CHEGADA/ACOLHIMENTO		
Participação		
<p><b>Caracterização geral da rotina</b></p> <p>Normalmente, chegam por volta das 9h00 e penduram os casacos e as mochilas no cabide e marcam a presença numa tabela de dupla entrada. Depois de marcarem a presença, ficam sentados no tapete a aguardar que chegue a maioria das crianças para que a Educadora possa dar início à rotina da manhã.</p> <p>Seguidamente, depois de estar a maior parte do grupo, começam-se a marcar as rotinas diárias, i.e., quem é o responsável por essas tarefas nesse dia. Estas rotinas consistem: 1) <i>comboio</i> – o responsável pelo comboio ajuda o grupo a sair</p>	<p><b>Como e Com quem?</b></p> <p>A E. habitualmente é assídua e pontual, chegando por voltas das 9h00-9h15</p> <p>Habitualmente, o grupo é sossegado, incluindo a E. <b>(d8151.0)</b>.</p> <p>A E. separa-se bem da mãe, que a costuma trazer à escola, e sem qualquer manifestação de ansiedade, gostando de vir <b>(b1301.1; d7601.0 (A))</b>.</p> <p>É um momento em que há partilha de informação entre a família e educadora, e que a própria Educadora incentiva e aproveita, apesar da escola não permitir que os pais subam à sala, situada na 1º andar <b>(e410+4 (A; Q); e455+4 (A; B); e5852.4)</b>.</p> <p>Quando a E. chega, algumas crianças do grupo já estão sentadas na manta. Ela procura um lugar onde haja espaço para se sentar, não procurando ninguém em especial, pois, é uma criança que é acarinhada por todo o grupo. Se a chamam vai ter com o par.</p> <p>Habitualmente, não diz “bom dia”, mesmo com insistência do adulto e restante grupo, sobretudo, quando falta durante alguns dias seguidos. Há alturas em que parece que vai chorar, se o adulto insiste com ela, pelo que a Educadora não continua <b>(b1255.2; d2103.2; d7100.0 d7400.0 (A; B); e425+3 (A); e455+4 (A; M))</b></p> <p>A E. esquece-se algumas vezes de marcar a presença, mas, chamando-a à atenção, ela executa a tarefa <b>(b1441.2; b1442.2; d2102.2)</b></p> <p>A E. vai fazendo as tarefas desta rotina, ainda que com algumas adaptações e ajuda da Educadora e dos pares, de forma a possibilitar a maior autonomia possível, mas, também tendo em conta a heterogeneidade do grupo (e.g. educadora teve que se colocar um caixote para ela subir ao quadro, por ser mais pequena que a maioria do grupo). A maior</p>	<p><b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b></p> <p>d3504 (A) – Conversação – conversar com muitas pessoas: iniciar ou manter conversas em grande grupo ou em pequeno grupo</p> <p>d7400 (A) – Relacionamento formal com superiores: diferenciar elementos (e.g. educadora ou auxiliar)</p> <p>d7400 (B) – Relacionamento formal com superiores: criar código para relação informal com adultos educadores adequada às crianças em contexto pré-escolar</p> <p>d7601 (A) - Relacionamentos familiares entre filhos e pais: especificar qual dos membros da família</p> <p>e325 (C) – Apoio e relacionamentos de conhecidos, pares, vizinhos e membros da comunidade:</p>

<p>ordenadamente do tapete, optando se quer que o grupo saia pelo lado esquerdo ou pelo direito (questão da lateralidade). Depois, vai à frente, quando descem ordenadamente pelas escadas, uns atrás dos outros.</p> <p>Esta é uma tarefa que é realizada várias vezes ao dia [passagem para a altura do lanche da manhã, almoço e saída]. 2) <i>contar os meninos</i> – o responsável por esta tarefa conta os meninos e confirma no quadro de presenças quantos estão e quantos faltam (matemática). 3) <i>dar o leite</i> – responsável distribui o leite na altura do lanche da manhã. 4) <i>verificar se a sala está arrumada</i> – duas crianças responsáveis que conferem se a sala está arrumada. 5) <i>data</i> – o responsável por esta</p>	<p>dificuldade para a E. é a marcação da data (quando é ela a responsável), pois ela ainda não possui os conceitos necessários, nem consegue fazer o registo a nível gráfico, devido às suas dificuldades motoras. Habitualmente, a Educadora e/ou pares ajudam-na de modo a que consiga realizar a actividade [e.g. ajuda verbal – nomear o dia; ajuda física – identificar os números e escrever com ela]<sup>3</sup> <b>(b730.8; d1451.3; d1500.3; d2102.2; e325+4 (C); e360+4 (A; D); e425+3 (C); e455+4 (A; C))</b>.</p> <p>Não participa autonomamente nas conversas, nem tem iniciativa própria, tendo a Educadora que lhe perguntar directamente e ser direccionada (“Oh Elzinha onde é que foste?”, “O que fizeste?”), ao contrário dos seus pares, que chegam e introduzem e contribuem com algo para a conversa. Porém, não apresenta dificuldades visíveis de linguagem a nível da expressão. Por outro lado, não capta o geral de uma proposta que a Educadora faça ao grupo, não apresentando uma noção global do trabalho [especialmente quando este engloba uma sequência de actividades], <b>(b1255.2; b1641.8; b16700.8; b16710.0; d2103.2; d3102.8; d3504.2 (A); e360+4 (I))</b></p> <p>É um momento que, segundo a percepção da Educadora, corre satisfatoriamente, em que o grupo, habitualmente está sossegado.</p>	<p>especificar diferentes tipos de apoio</p> <p>e360 (A) – Apoio e relacionamentos de outros profissionais: diferenciar prestadores de cuidados (e.g. educadora ou auxiliar)</p> <p>e360 (D) - Apoio e relacionamentos de outros profissionais: especificar diferentes tipos de apoio</p> <p>e360 (I) - Apoio e relacionamentos de outros profissionais: adaptação ou simplificação da actividade</p> <p>e410 (A) – Atitudes individuais de membros da família próxima: diferenciar elementos da família</p> <p>e410 (Q) – Atitudes individuais de membros da família próxima – Interação entre microssistemas da criança - nível do mesossistema</p> <p>e425 (A) – Atitudes individuais de conhecidos, pares, vizinhos e membros da comunidade: demonstrar atitudes e comportamentos de aceitação</p>
--	---	--

<sup>3</sup> As ajudas não foram especificadas na entrevista, tendo sido observadas em contexto no decurso da actividade



<p>             tarefa, escreve o dia e risca no calendário o dia, mês e ano (aprender noções básicas do tempo e seus aniversários). 6) <i>marcar o tempo</i> – Uma vez ao início da manhã, durante o acolhimento e outra ao início da tarde, depois do almoço, o responsável por ver o tempo, vai observar à janela e regista numa tabela afixada no quadro própria para o efeito (noção básica do tempo). Existem, ainda, tarefas que não são realizadas todos os dias como: regar as plantas e plantar plantas na horta. Depois da marcação destas tarefas, habitualmente, depois das 9h30, estão em roda na manta e falam do que vão fazer nesse dia e estão em grupo a conversar. Varia conforme as crianças do grupo forem chegando e começando a falar e a conversa flui ou do que a           </p>		<p>             e afecto para com a criança.              e425 (C) – Atitudes individuais de conhecidos, pares, vizinhos e membros da comunidade: demonstrar atitudes e comportamentos que se traduzem em acções específicas que promovem uma participação activa da criança na actividade, brincadeira ou aprendizagem              e455 (A) – Atitudes individuais de outros profissionais: diferenciar prestadores de cuidados (e.g. educadora ou auxiliar)              e455 (B) – Atitudes individuais de outros profissionais - Interacção entre microssistemas da criança-nível do mesossistema              e455 (C) - Atitudes individuais de outros profissionais: demonstrar atitudes e comportamentos que se traduzem em acções específicas que promovem uma participação activa da criança na actividade, brincadeira ou aprendizagem              e455 (M) – Atitudes           </p>
--	--	--

Educadora tiver programado para aquele dia.		individuais de outros profissionais: demonstrar atitudes e comportamentos que ajudem a criança a interagir com os outros
<b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b>	<b>Dificuldade ligeira na gestão da rotina (d2301.1)</b>	

<b>ROTINA: JOGO LIVRE</b>		
<b>Participação</b>		
<b>Caracterização geral da rotina</b> São momento no dia em que a Educadora dá a possibilidade ao grupo de executar uma actividade e de explorar os cantinhos dispostos na sala – Área da Biblioteca; Área da Introdução à Leitura e Escrita, Área do Computador, Área dos Jogos de Mesa, Área das Construções, Área da Casinha, Área do Conhecimento do Mundo e Área de Expressão Dramática	<b>Como e Com quem?</b> Durante estes momentos, a E. tem preferência pela casinha e também pelas experiências e cantinho da leitura ( <b>b1301.1</b> ). Habitualmente, interage mais com os pares do que com os adultos nestes momentos. Se inicialmente apresentava um comportamento mais agressivo com os seus colegas (e.g. arranhar e mandar nos outros), actualmente, a E. apresenta uma atitude passiva nas brincadeiras na casinha, ficando deitada na cama ou à espera que lhe dêem a “comida” e que os pares cuidem dela. Igualmente, nos livros, apenas fica parada sentada a ouvir a história que um dos pares conta. Acaba, assim, ao longo da rotina, por seguir as orientações dos seus pares, em vez de agir e tomar iniciativa. Os adultos têm tentado contrariar esta tendência, ajudando a E. a assumir um papel activo na brincadeira, bem como chamar a atenção dos pares para que a deixem contribuir para o desenvolvimento da actividade ( <b>b1252.2; d110.8; d2301.1; d7504.2 (A); d8803.2; e360+4 (A; H); e455+4 (A; C)</b> ). Das actividades e áreas que explora neste momento, a casinha é o canto no qual ela fica mais tempo na tarefa. No cantinho da biblioteca, quando alguém está a ler para ela,	<b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b> d7504 (A) – Relacionamentos sociais informais com pares: relacionamento em grande grupo, em pequeno grupo ou com par e360 (A) – Apoio e relacionamentos de outros profissionais: diferenciar prestadores de cuidados (e.g. educadora ou auxiliar) e360 (G) - Apoio e relacionamentos de outros profissionais: especificar se ajuda é dada para a criança iniciar, manter-se ou concluir uma actividade ou tarefa e360 (H) - Apoio e

- à sua escolha.	<p>também se mantém durante um período mais longo. Nas restantes tarefas, se não tiver supervisão de alguém, levanta-se e abandona (e.g. “no desenho faz qualquer coisa e levanta-se”; “nos jogos de mesa, se não estiver sempre por perto, ela levanta-se e acaba por não acabar.”), parecendo desistir mais depressa nas actividades em que sente maior dificuldade e exigem maior grau de atenção (<b>b1400.2; d2101.2; d161.2; e360+4 (A; G)</b>).</p> <p>Habitualmente, arruma quando lhe é pedido, embora, por vezes, continue a brincar simultaneamente. Mas, tal situação acontece com o grupo todo, de uma maneira geral. (<b>d2503.0; d8151.0</b>).</p> <p>A E. vai buscar, identifica e reconhece o seu cartão com nome e fotografia [que têm que colocar num cartaz afixado em cada área até à lotação previamente definida] (<b>b1441.2 b1442.2</b>).</p> <p>É um momento que não é stressante para a educadora, porque, o grupo acaba por se organizar e escolher as suas actividades, incluindo a E., apesar das dificuldades apontadas.</p>	<p>relacionamentos de outros profissionais: apoio para promover e elaborar a brincadeira ou actividade da criança</p> <p>e455 (A) – Atitudes individuais de outros profissionais: diferenciar prestadores de cuidados (e.g. educadora ou auxiliar)</p> <p>e455 (C) - Atitudes individuais de outros profissionais: demonstrar atitudes e comportamentos que se traduzem em acções específicas que promovem uma participação activa da criança na actividade, brincadeira ou aprendizagem</p>
<b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b>	<b>Dificuldade ligeira na gestão da rotina (d2301.1)</b>	

<b>ROTINA: REFEIÇÕES/LANCHE</b>		
<b>Participação</b>		
<p><b>Caracterização geral da rotina</b></p> <p>Esta rotina divide-se entre a hora do lanche da manhã</p>	<p><b>Como e Com quem?</b></p> <p>Ao fazer a transição para a refeição da manhã, dirige-se imediatamente para o seu cabide, para ir buscar a sua mochila com o lanche, sendo que o adulto a ajuda, depois, a tirar (<b>d2301.1; e360+4 (A; J)</b>).</p>	<p><b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b></p> <p>d349 (A) – Comunicar e produzir mensagens, não especificado: expressar as suas necessidades,</p>

<p>(10h30) e a hora do almoço (12h15). Decorre num espaço próprio para o efeito, a cantina, comendo todo o grupo junto.</p> <p>Habitualmente, a E. e o grupo não arruma e limpa os pratos ou talheres que utilizam durante as refeições. Apenas separam o lixo durante o lanche da manhã, nuns baldes disponibilizados pela escola</p>	<p>Come autonomamente, sem necessitar de qualquer ajuda física, quer no lanche da manhã, quer no lanche da tarde para manusear os talheres. Porém, é necessário o adulto estar constantemente a reforçá-la e estimulá-la verbalmente. Caso contrário, ela fica parada a olhar para os pares que estão à sua frente, sem pegar no pão ou segurar na colher para comer a sopa. Pelo tempo que demora a refeição, acaba por ser a última a sair do refeitório. Particularmente, no lanche da manhã, bebe logo o leite. Ao almoço manipula os talheres sem dificuldade aparente (<b>b1252.2; d2301.1; d4402.0; d5501.0; d5609.0 (A); e360+3 (A; K)</b>).</p> <p>Durante o almoço, a E. fica sentada na ponta, para que a tarefaira que lhe presta auxílio quando a educadora se ausenta, tendo mais facilmente acesso. Ao lanche não há nenhum lugar marcado, podendo a E. sentar-se onde quiser e onde houver espaço (<b>e455+4 (A; J)</b>) Durante estes momentos, não costuma interagir com os outros, apenas referindo uma ou outra vez que não gosta de um legume. Não rejeita nenhuma comida em especial, apenas refere, quando vê o prato com um determinado legume que não gosta, verbaliza que não gosta ou que não quer. Mas, se o adulto misturar com restante comida, acaba por comer de tudo. Já com a tarefaira, por vezes, tem comportamentos desajustados, pedindo-lhe para lhe dar de comer (<b>d2503.1; d349.0 (A); d7400.0 (A; B); e360+3 (A; L); e455+4 (A; I)</b>). É um momento um pouco confuso para a Educadora, devido ao barulho que se gera com o outro grupo do Pré-Escolar, especialmente, ao almoço, quando se juntam as crianças do 1º Ciclo. A Educadora preocupa-se que isto os perturbe a nível da concentração. Como forma de colmatar esta situação, quando os 4 ou 5 primeiros do grupo terminam de almoçar, uma funcionária leva-os para o espaço exterior</p>	<p>desejos, emoções</p> <p>d5609 (A) - Beber, não especificado: especificar se bebe adequadamente</p> <p>d7400 (A) – Relacionamento formal com superiores: diferenciar elementos (e.g. educadora ou auxiliar)</p> <p>d7400 (B) – Relacionamento formal com superiores: criar código para relação informal com adultos educadores adequada às crianças em contexto pré-escolar</p> <p>e360 (A) – Apoio e relacionamentos de outros profissionais: diferenciar prestadores de cuidados (e.g. educadora ou auxiliar)</p> <p>e360 (J) – Apoio e relacionamentos de outros profissionais: ajuda e apoio físico</p> <p>e360 (K) – Apoio e relacionamentos de outros profissionais: reforço verbal</p> <p>e360 (L) – Apoio e relacionamentos de outros profissionais: apoio variado ao nível dos cuidados básicos - alimentação</p>
--	--	--

		e455 (A) – Atitudes individuais de outros profissionais: diferenciar prestadores de cuidados (e.g. educadora ou auxiliar) e455 (I) - Atitudes individuais de outros profissionais: responder às interações da criança (responsividade) e455 (J) - Atitudes individuais de outros profissionais: preocupação em adequar estratégias que têm em conta as competências e necessidades da criança
<b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b>	<b>Dificuldade ligeira na gestão da rotina (d2301.1)</b>	

<b>ROTINA: MOMENTOS DE CONVERSA</b>		
<b>Participação</b>		
<b>Caracterização geral da rotina</b> Em média é um momento que dura uns 10 minutos, mas, acaba por ser flexível, consoante o desenrolar da rotina e interesse do grupo. O mesmo se aplica ao tema da	<b>Como e Com quem?</b> São um grupo interessado e que faz observações perspicazes sobre os temas das conversas. Porém, a E., em grande grupo, não tende a demonstrar esta capacidade de assimilar e visualizar o tema global da conversa. Já individualmente, por vezes, faz observações, verbaliza frases bastante e mantém um discurso elaborado para o que apresenta em grande grupo ( <b>b1255.2; b1641.8; b16700.8; d2103.2; d2301.1; d3102.8; d3503.1 (A); d3504.2 (A)</b> ). Durante a conversa, a E. não dá opinião ou questiona, apresentando uma atitude passiva, parecendo olhar para o vazio, não estando	<b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b> d3503 (A) – Conversação – Conversar com uma pessoa: iniciar ou manter conversas em grande grupo, em pequeno grupo ou com par. d3504 (A) – Conversação – conversar com muitas

<p>conversa: por exemplo, a Educadora programa determinado tema para discutir com o grupo, mas, entretanto, alguma criança lança uma determinada questão ou sugere-se outra actividade, acabando-se por seguir o interesse e motivação do grupo, sempre que possível. Às vezes, para complementar a conversa surgida no grupo, a Educadora traz material adicional, como por exemplo livros sobre o tema, ou faz jogos.</p> <p>Habitualmente, há uma conversa em grande grupo – como a discussão de uma história – e posteriormente, uma exploração em pequeno-grupo, de modo a que todos participem e se envolvam.</p> <p>De uma maneira geral, o grupo gosta deste momento: dão opiniões, questionam,</p>	<p>concentrada no que se está a passar. Mas, por vezes, tem momentos, em que se ri e está atenta e vai respondendo às perguntas que a Educadora vai colocando e, mesmo que não participe, não se levanta, nem perturba a actividade. Em comparação, em pequeno grupo, está mais atenta e responde (<b>b1255.2; b1400.2; d132.2; d161.2; d2103.2; d3504.2 (A)</b>).</p> <p>Tudo isto preocupa a Educadora, porque no 1º Ciclo a abordagem é, sobretudo, em grande grupo, o que poderá, eventualmente, provocar dificuldades na aprendizagem.</p> <p>Para facilitar, a Educadora tenta posicionar a E. (e restante grupo com maiores dificuldades) em lugares que favoreçam uma melhor exploração da rotina (e.g. colocá-los em posição frontal, de modo a que observe e seja observada por todos, sobretudo, quando utiliza suporte visual – imagens. Também, quando a questiona, a Educadora faz perguntas simples (e.g. personagens ou o título da história. Esta metodologia, é também, adoptada com outras crianças do grupo com maior dificuldade (<b>e360+4 (A; D); e455+4 (A; C)</b>).</p> <p>Numa actividade de conversa em que é necessário fazer uma escolha (e.g. uma actividade de votação), ela levanta sempre os braços nas diversas opções, parecendo não compreender o essencial da actividade (<b>b117.8; d177.3</b>).</p> <p>Quando a E. tem que fazer a transição para uma actividade em pequeno grupo, após este momento de roda, ela é das últimas a levantar-se, pelas dificuldades motoras que apresenta (<b>b730.8; d4104.3</b>).</p> <p>Não há nenhuma actividade, ao longo desta rotina, pela qual a E. demonstre uma maior preferência</p> <p>No seu todo, não é um momento desagradável para a Educadora, preocupando-a, no entanto, as dificuldades que poderão, eventualmente, surgir no 1º Ciclo, relativamente à expressão em grande grupo.</p>	<p>pessoas: iniciar ou manter conversas em grande grupo ou em pequeno grupo</p> <p>e360 (A) – Apoio e relacionamentos de outros profissionais: diferenciar prestadores de cuidados (e.g. educadora ou auxiliar)</p> <p>e360 (D) - Apoio e relacionamentos de outros profissionais: especificar diferentes tipos de apoio</p> <p>e455 (A) – Atitudes individuais de outros profissionais: diferenciar prestadores de cuidados (e.g. educadora ou auxiliar)</p> <p>e455 (C) - Atitudes individuais de outros profissionais: demonstrar atitudes e comportamentos que se traduzem em acções específicas que promovem uma participação activa da criança na actividade, brincadeira ou aprendizagem</p>
---	--	---

pesquisam em coordenação com a família.		
<b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b>	<b>Dificuldade ligeira na gestão da rotina (d2301.1)</b>	

<b>ROTINA: ACTIVIDADES ESTRUTURADAS</b>		
<b>Participação</b>		
<p><b>Caracterização geral da rotina</b></p> <p>Podem ser variadas actividades, desde momentos de conto, o registo das histórias, experiências, visitas realizadas fora do âmbito da escola; projectos que se vão realizando ao longo de vários dias; leitura de textos sobre variados temas e pesquisas na Internet e respectiva discussão do que foi encontrado.</p> <p>Quando são projectos mais longos e que requerem todo o grupo, a Educadora faz muitas vezes pesquisas com eles, verificam o que já fizeram e o que falta fazer.</p>	<p><b>Como e Com quem?</b></p> <p>Quando são projectos mais longos e que requerem todo o grupo, a Educadora faz muitas vezes pesquisas com eles, verificam o que já fizeram e o que falta fazer. Depois, o grupo divide-se em subgrupos, de modo a que todos dêem o seu contributo para o projecto, incluindo a E..</p> <p>De um modo geral, a E. não se interessa pelas actividades de desenho (tal como o grupo em geral), devido às suas dificuldades ao nível da motricidade fina (e.g. não tem força para carregar no lápis), desmotivando-se. Como resultado, habitualmente, não procura estas actividades de expressão plástica espontaneamente. Como forma de incentivar e de propiciar a sua participação e envolvimento, a Educadora adapta as tarefas e planeia as actividades mais fáceis da tarefa para a E., como colar. As restantes actividades (e.g. cortar) ficam a cargo das restantes crianças do grupo (<b>b1301.1; b730.8; d4409.3; e360+4 (A; I); e455+4 (A; C)</b>).</p> <p>Nas actividades orientadas, a E. necessita de um apoio mais individualizado: um adulto tem que estar sempre presente, se não, ela adopta um comportamento passivo, ficando à espera que lhe digam o que tem que fazer, ou, então, inicia a actividade, mas sem seguir a tarefa, fazendo algo do seu interesse (e.g. a Educadora diz ao grupo que tem que fazer a associação entre dois conceitos e ela começa a pintar, em vez de fazer o traço para ligar). Como forma de apoio, a Educadora, individualmente, explica-lhe o objectivo da tarefa e</p>	<p><b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b></p> <p>e360 (A) – Apoio e relacionamentos de outros profissionais: diferenciar prestadores de cuidados (e.g. educadora ou auxiliar)</p> <p>e360 (G): especificar se ajuda é dada para a criança iniciar, manter-se ou concluir uma actividade ou tarefa</p> <p>e360 (I) - Apoio e relacionamentos de outros profissionais: adaptação ou simplificação da actividade</p> <p>e360 (M) - Apoio e relacionamentos de outros profissionais: adequar materiais físicos às necessidades da criança</p> <p>e455 (A) – Atitudes individuais</p>

<p>que falta fazer. Depois, o grupo divide-se em subgrupos, de modo a que todos dêem o seu contributo para o projecto, e, às vezes, enquanto a Educadora orienta um grupo, a auxiliar orienta outro</p> <p>Habitualmente, estas actividades são feitas em pequeno grupo: primeiramente, fala-se em grande grupo e, posteriormente, divide-se as tarefas em pequeno grupo e nem sempre todos fazem ao mesmo tempo e na mesma altura.</p>	<p>como tem que a executar. Actualmente, contudo, já vai mostrando alguma iniciativa, começando, também, a fazer actividades de associação simples (e.g. animal-alimento) <b>(b1252.2; b16700.8; d1371.2; d2102.2; d3102.8; e360+4 (A; G))</b>.</p> <p>Especificamente, nas actividades de expressão plástica, consegue colar. No entanto, tem dificuldade a cortar e a pintar dentro dos contornos, não controlando o movimento das mãos <b>(b730.8; d2102.2; d4409.3 (A))</b>.</p> <p>Em comparação aos tempos livres, está mais atenta e concentrada nestas actividades orientadas, sobretudo, quando o grau de exigência não é muito grande e são actividades que ela consegue realizar (e.g. amassar bocados de jornal e colar, para a construção de uma “vaca” em 3 dimensões) <b>(b1400.2; d161.2; d2101.2)</b>.</p> <p>Por outro lado, apesar de se envolver mais nas actividades livres, já que são mais do seu interesse, não recusa as actividades mais direccionadas e estruturadas - demonstrando, até, já alguma iniciativa em querer realizar actividades mais difíceis para si - mantendo-se mais tempo na tarefa, até porque tem um adulto como suporte <b>(b1301.1)</b>.</p> <p>Quando a Educadora faz a revisão do trabalho realizado com o grupo, a E. não participa, apesar de parecer atenta [i.e. não se distrai com outros estímulos do ambiente], parecendo mais focada e participativa em pequeno grupo <b>(b1400.2; d161.2; d2103.2)</b>.</p> <p>Enquanto a maioria do grupo apreende os pormenores das tarefas, abstrai-se e liga os vários conceitos entre si, a E. parece manifestar dificuldades nesse sentido (e. g. numa construção de uma vaca em três dimensões, não é capaz de expressar o que é preciso para realizar a tarefa ou o que falta fazer/têm que fazer a seguir para dar continuidade à actividade). Igualmente, não tem iniciativa para escolher, planear e organizar os diferentes passos de uma tarefa <b>(b117.8; b1641.8; d2102.2)</b>.</p> <p>Pelas suas dificuldades, a Educadora, não a manda executar actividades que sejam mais complexas para ela, proporcionando, ainda, materiais mais adequados e fáceis de manusear (e.g. utilização de canetas, em vez de lápis em actividades de pintura) <b>(e360+4 (A; M); e455+4 (A; C))</b>.</p>	<p>de outros profissionais: diferenciar prestadores de cuidados (e.g. educadora ou auxiliar)</p> <p>e455 (C) - Atitudes individuais de outros profissionais: demonstrar atitudes e comportamentos que se traduzem em acções específicas que promovem uma participação activa da criança na actividade, brincadeira ou aprendizagem</p> <p>e455 (L) - Atitudes individuais de outros profissionais: dificuldade sentida pelo profissional referente à ajuda e intervenção prestadas à criança</p>
---	---	--



	<p>É um momento agradável para a Educadora, pois as actividades e o grupo estão bem organizados e a própria E. vai seguindo as orientações dos adultos. O que mais a preocupa é o facto que não poder dar um apoio tão individualizado como a E. necessita e que, em grande grupo, sobretudo, acaba por não se perceber as reais dificuldades dela, porque as restantes crianças acabam por ir intervindo, não dando espaço para a E. participar ao seu ritmo (<b>e455+4 (A; L)</b>).</p>	
<b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b>	<b>Dificuldade ligeira na gestão da rotina (d2301.1)</b>	

<b>ROTINA: ACTIVIDADES AO AR LIVRE</b>		
<b>Participação</b>		
<p><b>Caracterização geral da rotina</b></p> <p>Esta actividade habitualmente decorre no recreio da escola, depois da refeição da manhã (10h45) e após o almoço. Posteriormente, há o período do Prolongamento, após o horário escolar da tarde (até às 15h30) o que não é o caso da E., visto que ela não permanecesse na escola nesse período. Não há jogos de grupo/orientados durante o</p>	<p><b>Como e Com quem?</b></p> <p>Das actividades exteriores, a E. prefere e dirige-se mais frequentemente para o escorrega, os baloiços e a zona da casinha, ficando ali a brincar ao faz-de-conta (<b>b1301.1; d8809.8</b>). Se no início vinha ter com os adultos para a ajudarem (e.g. quando queria ir para o baloiço, ou esperava que os outros viessem ter com ela), agora brinca mais com os seus pares. Os seus comportamentos com os pares já não revelam comportamentos agressivos, como empurrar, manifestando já competências sociais de dar a vez. Por seu lado, os seus pares, mesmo nas actividades de Educação Física, respeitam-na e ajudam-na no que é necessário, já que ela não tem força suficiente e demora mais a movimentar-se e a preparar-se para os exercícios. Nesta actividade, é necessário algum suporte físico para a ajudar a fazer alguns exercícios mais complexos (e.g. agarra-la para ela saltar para dentro de um arco e abrir as duas pernas). Com este suporte, consegue realizar correctamente as actividades. (<b>b1252.2; b730.8; d7100.0; d7504.1 (A); d4553.3; e325+4 (D); e360+4 (A; J); e425+3 (C)</b>).</p> <p>Igualmente, mostra competências a correr com velocidade e a gatinhar, não se</p>	<p><b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b></p> <p>d7504 (A) – Relacionamentos sociais informais com pares: especificar se relacionamento é em grande grupo, pequeno grupo ou com um par</p> <p>e325 (D) - Apoio e relacionamentos de conhecidos, pares, vizinhos e membros da comunidade: ajuda e apoio físico</p> <p>e360 (A) – Apoio e relacionamentos de outros profissionais: diferenciar prestadores de cuidados (e.g. educadora ou auxiliar)</p>

período da manhã e depois do almoço. Só durante o Prolongamento.	<p>desequilibrando, apesar das dificuldades motoras que apresenta (<b>b730.8; d4550.0; d4552.0</b>).</p> <p>Durante estes momentos, não rejeita nenhuma actividade em particular. Apenas não se dirige para as cordas e para a roda, tal como os seus pares, porque estas actividades estão reservadas aos alunos do 1º Ciclo, situação que a E. entende e cumpre. Quando esta rotina termina, a E. dirige-se logo para a casa-de-banho, embora seja a última a chegar, depois, de todas as crianças (<b>d2503.0; d8151.0</b>).</p> <p>Embora, a educadora mencione que existe uma maior supervisão em relação à E., não há nenhuma preocupação em particular nesta rotina (<b>e360+4 (A; N)</b>).</p>	<p>e360 (J) – Apoio e relacionamentos de outros profissionais: ajuda e apoio físico</p> <p>e360 (N) – Apoio e relacionamentos de outros profissionais: supervisão física</p> <p>e425 (C) – Atitudes individuais de conhecidos, pares, vizinhos e membros da comunidade: demonstrar atitudes e comportamentos que se traduzem em acções específicas que promovem uma participação activa da criança na actividade, brincadeira ou aprendizagem</p>
<b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b>	<b>Dificuldade ligeira na gestão da rotina (d2301.1)</b>	

<b>ROTINA: CANTINHOS (CENÁRIOS DE BRINCAR)</b>		
<b>Participação</b>		
<p><b>Caracterização geral da rotina</b></p> <p>Esta rotina faz referência à exploração dos diferentes cantos/áreas de aprendizagem pelo qual a sala</p>	<p><b>Como e Com quem?</b></p> <p>Em geral, a E. demora a dirigir-se para e a explorar os diferentes cantinhos/áreas da sala. Tem preferência pela casinha, sendo a primeira actividade e canto que pede quando lhe é dado a oportunidade, mesmo que esteja ocupada. Quando não pode ir para a casinha, procura o cantinho das experiências (“Conhecimento do mundo”). Por outro lado, não utiliza o computador (<b>b1252.2; b1301.1; d177.2</b>).</p>	<p><b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b></p> <p>d7504 (A) – Relacionamentos sociais informais com pares: especificar se relacionamento é em grande grupo, pequeno grupo ou com um par</p>

<p>está organizada. Esses cantinhos são: Área da Biblioteca; Área da Introdução à Leitura e Escrita, Área do Computador, Área dos Jogos de Mesa, Área das Construções, Área da Casinha, Área do Conhecimento do Mundo e Área de Expressão Dramática.</p> <p>Esta exploração tanto acontece em jogos livres, como em momentos e rotinas mais direccionadas pela Educadora.</p>	<p>Percebe-se que, durante as diferentes actividades, tem dificuldade em captar o sentido global, apreendendo apenas partes, não ligando os conceitos e diferentes partes entre si (e.g. ao ouvir uma história/filme, apenas compreende umas partes, não captando o essencial e o global da mesma; não associa a pintura que faz na sala, ao conceito de arte que a Educadora e o grupo da sala discutiram) (<b>b117.8; b1640.8; b16700.8; d3102.8</b>).</p> <p>Também não consegue visualizar se uma área ou canto está ocupado com o número limite de crianças estabelecido pelas regras da sala através do cartaz afixado. É necessário o adulto explicar-lhe que já está ocupada e que tem que ir para outra área. Em comparação, a maioria dos seus pares, não apresenta dificuldade a este nível (<b>b117.8; b1640.8; d3152.8; e360+4 (A; O)</b>).</p> <p>A E. movimenta-se bem pela sala, indo buscar cadeiras quando necessário (<b>d4301.0; d4305.0</b>).</p> <p>Inicialmente, a sua interacção com os pares incluía alguns comportamentos mais agressivos como arranhar. Actualmente, aceita bem as suas orientações e sugestões e já fala/mantém uma conversa com eles. Além disso, sempre foi procurada pelos seus pares, sobretudo pela L.. Por vezes, até têm comportamentos de cuidar excessivos, reflectindo-se numa atitude mais passiva por parte da E. na brincadeira (e.g. na casinha fica à espera que lhe dêem de comer, ou a fazer de doente...). Quando isto acontece os adultos procuram desenvolver a brincadeira e ajudar a E. a assumir uma função (“Então, não há ninguém que venha servir um cafezinho?”). A E. reage bem a esta intervenção, participando mais activamente (e.g. face à sugestão do “café”, é capaz de se levantar e fazer ela o “café”) (<b>b1252.2; d1313.8; d71040.2; d71041.1; d7504.2 (A); d8803.2; e360+4 (A; H); e425+3 (A); e455+4 (A; C)</b>).</p> <p>Os pares orientam-na, ainda, em outras actividades diferentes, como por exemplo, contar um conjunto de objectos no cantinho de experiências (<b>e325+4 (E)</b>).</p> <p>Arruma quando lhe é pedido. Por vezes, ainda, deixa o jogo de mesa por acabar e levanta-se para se dirigir para outro local. Mas, tal acontece também com outros pares do grupo</p>	<p>e325 (E) - Apoio e relacionamentos de conhecidos, pares, vizinhos e membros da comunidade: apoio ao nível das aprendizagens básicas – matemática (contagem)</p> <p>e360 (A) – Apoio e relacionamentos de outros profissionais: diferenciar prestadores de cuidados (e.g. educadora ou auxiliar)</p> <p>e360 (H) - Apoio e relacionamentos de outros profissionais: apoio para promover e elaborar a brincadeira ou actividade da criança</p> <p>e360 (O) – Apoio e relacionamentos de outros profissionais: apoio ao nível da compreensão</p> <p>e425 (A) – Atitudes individuais de conhecidos, pares, vizinhos e membros da comunidade: demonstrar atitudes e comportamentos de aceitação e afecto para com a criança.</p> <p>e455 (A) – Atitudes individuais de outros profissionais: diferenciar prestadores de</p>
---	---	---

	<p align="center"><b>(d2503.1; d8151.1).</b></p> <p>A Educadora preocupa-se com esta passividade actual, e compreende que tem que centrar muita da intervenção neste comportamento, pondo-a mais activa na casinha e nos livros. Igualmente, necessita de a incentivar a utilizar o computador, já que é uma área que rejeita, e pode-se tornar uma ferramenta importante no futuro <b>(b1252.2; e455+4 (A; J))</b>.</p>	<p>cuidados (e.g. educadora ou auxiliar)</p> <p>e455 (C) - Atitudes individuais de outros profissionais: demonstrar atitudes e comportamentos que se traduzem em acções específicas que promovem uma participação activa da criança na actividade, brincadeira ou aprendizagem</p> <p>e455 (J) - Atitudes individuais de outros profissionais: preocupação em adequar estratégias que têm em conta as competências e necessidades da criança</p>
<b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b>	<b>Dificuldade ligeira na gestão da rotina (d2301.1)</b>	

<b>ROTINA: HIGIENE PESSOAL</b>		
<b>Participação</b>		
<p><b>Caracterização geral da rotina</b></p> <p>Habitualmente, esta rotina divide-se, essencialmente, em três momentos: antes do</p>	<p><b>Como e Com quem?</b></p> <p>Tem autonomia nesta área, necessitando apenas de ajuda física para apertar e desapertar os botões. Quando chega à casa de banho, imediatamente, procura uma que esteja livre.</p> <p>Porém, quando chega a altura de lavar as mãos, lava e sabe secar bem, mas tende a demorar-se, ficando a sentir a água a escorrer. Igualmente, não se distrai e/ou interage</p>	<p><b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b></p> <p>e325 (F) - Apoio e relacionamentos de conhecidos, pares, vizinhos e membros da comunidade:</p>

lanche da manhã às 10h30, antes do almoço por volta do 12h15 e antes da entrada para a sala no período da tarde à 13h30.	<p>com os seus pares durante esta rotina, excepto se vierem ter com ela e falarem e interagirem com ela (<b>b1252.2; b730.8; d2301.1; d4402.2; d5100.0; d5102.0; d53001.1; d53011.1; d5400.2; d5401.2</b>)</p> <p>Em certas ocasiões a Educadora diz certas expressões (“Valha-me Deus!”) às quais a E. reage com boa disposição e rindo-se, parecendo compreender, talvez por lhe serem familiares (i.e. usadas em casa). Isto contrapõe-se com os momentos em que parece que está ausente na sala e a necessidade que existe em ter que simplificar e fasear certas actividades (<b>b1400.2; d161.2; e455+4 (A; J)</b>).</p> <p>Está a começar a implementar um sistema de pares, de modo a que um par (em coordenação com o adulto) supervisione esta rotina, ajudando a E. na gestão do tempo (<b>e325+4 (F); e455+4 (A; J)</b>).</p>	<p>apoio ao nível dos cuidados básicos – higiene pessoal</p> <p>e455 (A) – Atitudes individuais de outros profissionais: diferenciar prestadores de cuidados (e.g. educadora ou auxiliar)</p> <p>e455 (J) - Atitudes individuais de outros profissionais: preocupação em adequar estratégias que têm em conta as competências e necessidades da criança</p>
<b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b>	<b>Dificuldade ligeira na gestão da rotina (d2301.1)</b>	

<b>ROTINA: CONTAR HISTÓRIAS</b>		
<b>Participação</b>		
<p><b>Caracterização geral da rotina</b></p> <p>A rotina é feita 2 a 3 vezes por semana, pelo menos, quer por orientação da Educadora, quer surja por sugestão do grupo.</p> <p>Para além da leitura de histórias/contos, a Educadora complementa com leituras de</p>	<p><b>Como e Com quem?</b></p> <p>É uma actividade que o grupo em geral adere e mostra-se interessado e curioso, sugerindo e pedindo histórias para ler ou questionando e participando.</p> <p>A E. não tem qualquer dificuldade em sentar-se na manta e permanecer sentada para ouvir a história. Mas, não é uma actividade na qual a E. participe e que desperte o seu interesse, mesmo utilizando sons, rimas e gestos. No entanto, demonstra estar bem-disposta, adoptando uma posição relaxada e posicionando-se de forma que parece estar atenta (<b>b1301.1; b1400.2; d161.2</b>).</p> <p>Não apreende o sentido da história, o seu conteúdo principal e a sequência, sobretudo, em grande grupo, não mencionando os pormenores mais importantes. Todavia, em</p>	<p><b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b></p> <p>e360 (A) – Apoio e relacionamentos de outros profissionais: diferenciar prestadores de cuidados (e.g. educadora ou auxiliar)</p> <p>e360 (D) - Apoio e relacionamentos de outros profissionais: especificar diferentes tipos de apoio</p>

<p>pesquisas referentes a algum tema que esteja a ser trabalhado na sala.</p> <p>Tanto pode decorrer em grupo na manta, como em pequeno grupo, no cantinho da biblioteca.</p> <p>Os livros que vão sendo lidos, estão acessíveis para o grupo.</p> <p>Para além dos livros, são também usados o computador e o quadro interactivo, bem como imagens e música. Há, ainda, jogos de rimas e respectiva memorização.</p> <p>Posteriormente, são realizados, pelo grupo, o registo das histórias que ouviram.</p> <p>Habitualmente, nestes momentos, a Educadora lê um livro, refere o autor e o título da obra e questiona ao grupo sobre o que acham do que aquele livro irá falar.</p> <p>Outras vezes, mostra imagens</p>	<p>pequeno grupo parece captar pequenos pormenores (<b>b117.8; b1640.8; b16700.8; d1371.8; d2103.2; d3102.8</b>).</p> <p>Durante estes momentos, a E. fica parada, a observar os interlocutores, sossegada no seu lugar, sem intervir, mas também, sem se distrair, sem interferir ou perturbar os outros e o desenrolar da actividade (<b>d110.8; d2503.0; d8151.0</b>)</p> <p>De forma a ajudar a E., a Educadora procura coloca-la num sítio estratégico, vai chamando a sua atenção para pormenores da história, repetindo, interagindo mais com ela e reforçando (<b>e360+4 (A; D); e455+4 (A; C)</b>).</p> <p>Em comparação com o uso do livro e imagens, quando é utilizado o computador ou o quadro interactivo como ferramenta, ou se ela estiver nos sofás dispostos no cantinho da biblioteca, a E. demonstra um maior relaxamento e passividade, como se a actividade a decorrer não seja também para ela (<b>b1252.2; b1300.1; b1400.2, d161.2</b>).</p> <p>É um momento agradável para a Educadora, variando o mais possível as actividades.</p> <p>Salienta, porém, a necessidade de um trabalho mais adaptado a ela, uma história direccionada para ela, pequeno e simples, para, pelo menos, ter uma visão das personagens principais da história (<b>e455+4 (A; J)</b>).</p>	<p>e455 (A) – Atitudes individuais de outros profissionais: diferenciar prestadores de cuidados (e.g. educadora ou auxiliar)</p> <p>e455 (C) - Atitudes individuais de outros profissionais: demonstrar atitudes e comportamentos que se traduzem em acções específicas que promovem uma participação activa da criança na actividade, brincadeira ou aprendizagem</p> <p>e455 (J) - Atitudes individuais de outros profissionais: preocupação em adequar estratégias que têm em conta as competências e necessidades da criança</p>
---	--	--

<p>e eles vão criando a história e depois comparam com o conto real ou, então, mostra apenas o título e o grupo vai desenvolvendo uma encenação.</p> <p>Muito das leituras, dão início a projectos com ligação a outras áreas (e.g. actividades plásticas).</p> <p>Existe, além disso, um trabalho complementar com a família, quando a Educadora pede ao grupo para pesquisar sobre determinado tema/assunto.</p>		
<b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b>	<b>Dificuldade ligeira na gestão da rotina (d2301.1)</b>	

<b>ROTINA: MOVIMENTO/MÚSICA</b>		
<b>Participação</b>		
<p><b>Caracterização geral da rotina</b></p> <p>Há as actividades de Educação Física e Música (1 vez por semana para cada actividade),</p>	<p><b>Como e Com quem?</b></p> <p>São actividades que a E. gosta, participa e acompanha o grupo (<b>b1301.1; d2103.0</b>). Não acompanha, ainda, o ritmo certo da música. Porém, com um par mais experiente que a guie na coreografia, não se engana e segue os movimentos adequadamente (<b>d2102.1; e325+4 (H)</b>).</p>	<p><b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b></p> <p>e325 (D) - Apoio e relacionamentos de conhecidos, pares, vizinhos e membros da comunidade:</p>

<p>bem como actividades de exploração de música e danças tradicionais.</p> <p>A E. tem, ainda, uma vez por semana, actividades de Musicoterapia, por estar enquadrada no Ensino Especial.</p> <p>Este ano não tem sido necessário usar lengalengas para os acalmar e transitar de actividade após estas actividades mais físicas. A Educadora apenas fala de algo que lhes chame à atenção.</p>	<p>Nas aulas de Educação Física, consegue gatinhar e rastejar. Mas, devido às suas dificuldades motoras, precisa de um pequeno apoio físico por parte do adulto, particularmente em actividades que requerem equilíbrio e força (e.g. para saltar o para dentro do arco e saltar com os dois pés juntos, necessita que o adulto esteja a segurar ou quando anda em cima da barra). Mas, de uma maneira geral, a motricidade global é uma área na qual tem evoluído bastante (<b>b730.8; d4550.0; d4553.3; e360+4 (A; J)</b>).</p> <p>Apesar de todo o esforço físico que estas actividades envolvem, em geral, ela não se mostra muito cansada (<b>b1300.1</b>)</p> <p>Algo que também se destaca nas aulas de Educação Física e Música e em grande grupo é a pouca concentração que a E. manifesta e a sua dificuldade em perceber as instruções, o que a leva a fazer os exercícios por imitação (<b>b1400.2; b16700.8; d161.2; d130.0; d3102.8</b>).</p> <p>Não sobe nem desce escadas alternadamente, necessitando do apoio físico do adulto e/ou corrimão (<b>b730.8; d4551.2; e360+4 (A; J)</b>).</p> <p>Não tem sido necessário usar lengalengas para os acalmar e transitar de actividade após estas actividades mais físicas. A Educadora apenas fala de algo que lhes chame à atenção.</p> <p>A Educadora não sente nenhuma dificuldade em especial nestes momentos, a não ser supervisionar o grupo de forma habitual. Destaca, ainda, as dificuldades em compreender a instrução por parte da E..</p>	<p>ajuda e apoio físico e360 (A) – Apoio e relacionamentos de outros profissionais: diferenciar prestadores de cuidados (e.g. educadora ou auxiliar) e360 (J) – Apoio e relacionamentos de outros profissionais: ajuda e apoio físico</p>
<p><b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b></p>	<p><b>Dificuldade ligeira na gestão da rotina (d2301.1)</b></p>	

ROTINA: SAÍDA		
Participação		
<p><b>Caracterização geral da rotina</b></p>	<p>A E. não participa ou conversa nos momentos em que a Educadora fala com o grupo sobre a actividade diária ou antecipa o próximo dia (<b>b1255.2; d2103.2; d2301.1, d3504.2 (A)</b>)</p>	<p><b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF</b></p>



<p>A Saída ocorre às 15h30. Algumas crianças do grupo ficam ainda nas actividades do Prolongamento</p> <p>Chega à hora da Saída e o grupo arruma os materiais que estiveram a utilizar e sentam-se na manta à espera da Educadora. Costumam falar do que estiveram a fazer nesse dia e a Educadora aproveita para mostrar um ou outro trabalho para motivar o restante grupo e antecipam, também, o que irão fazer no dia seguinte. Posteriormente, são todos encaminhados para ir buscar as suas coisas. Os que se vão embora, dirigem-se para o comboio e descem com a auxiliar, enquanto os que ficam no Prolongamento, ficam, ainda um pouco na sala com a Educadora. Posteriormente, ela leva-os à sala de actividades do Prolongamento</p>	<p>Quando a E. percebe que é para ir embora, desloca-se logo para o seu cabide, vai buscar os seus pertences e dirige-se para o “comboio” ou para o pé do adulto que a vai ajudar a descer as escadas <b>(b730.8; d4551.2; e360+4 (A; J))</b>.</p> <p>Embora a Educadora facilite a possibilidade de comunicação entre pais e escola (incluindo a família da E.), indo ter com eles à entrada ou deixando-os subir à porta da sala (embora a Direcção da Escola tenha proibido), tal ocorre mais no período da manhã <b>(e410+4 (A; Q); e455+4 (A; B); e5852.4)</b>.</p> <p>Actualmente, é um momento que já não é stressante para a Educadora, pois está tudo organizado, decorrendo com normalidade.</p>	<p>d3504 (A) – Conversação – conversar com muitas pessoas: iniciar ou manter conversas em grande grupo ou em pequeno grupo</p> <p>e360 (A) – Apoio e relacionamentos de outros profissionais: diferenciar prestadores de cuidados (e.g. educadora ou auxiliar)</p> <p>e360 (J) – Apoio e relacionamentos de outros profissionais: ajuda e apoio físico</p> <p>e410 (A) – Atitudes individuais de membros da família próxima: diferenciar elementos da família</p> <p>e410 (Q) – Atitudes individuais de membros da família próxima – Interacção entre microssistemas da criança - nível do mesossistema</p> <p>e455 (A) – Atitudes individuais de outros profissionais: diferenciar prestadores de cuidados (e.g. educadora ou auxiliar)</p> <p>e455 (B) – Atitudes individuais de outros profissionais - Interacção entre</p>
--	--	--

		microssistemas da criança- nível do mesossistema
<b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b>	<b>Dificuldade ligeira na gestão da rotina (d2301.1)</b>	

## **ANEXO 5.**

- 1. Listagem dos códigos que resultaram da correspondência entre os conteúdos da EBR e os domínios da CIF-CJ: Caso A. – contexto familiar.**
- 2. Listagem dos códigos que resultaram da correspondência entre os conteúdos da EAPERE e os domínios da CIF-CJ: Caso A. – contexto jardim-de-infância.**
- 3. Listagem dos códigos que resultaram da correspondência entre os conteúdos da EBR e os domínios da CIF-CJ: Caso E. – contexto familiar.**
- 4. Listagem dos códigos que resultaram da correspondência entre os conteúdos da EAPERE e os domínios da CIF-CJ: Caso E. – contexto jardim-de-infância.**

Listagem dos códigos que resultaram da correspondência entre os conteúdos da EBR e os domínios da CIF-CJ: Caso A. - contexto familiar

Códigos/Rotina	Acordar	Vestir	Refeições	Preparação para sair	Tempo livre em casa	Banho	Dormir	Ida às compras	Exterior
<b>Funções e Estruturas</b>									
b1141.0								✓	
b1255.2								✓	✓
b1301.1				✓	✓	✓		✓	✓
b1302.0			✓						
b1304.1	✓		✓	✓	✓			✓	
b1341.1							✓		
b1342.1							✓		
b1400.1					✓				
b1520.0									✓
b16710.2			✓	✓	✓			✓	✓
b320.2			✓		✓			✓	✓
<b>Actividades e Participação</b>									
d130.0					✓				
d161.1					✓				
d177.1									✓
d2301.0						✓			
d2301.1	✓	✓	✓	✓					
d2503.1	✓	✓	✓	✓				✓	
d2504.0	✓								
d330.2									✓
d3350.0									✓
d3500.1								✓	
d3500.8	✓		✓	✓	✓				
d3501.8	✓		✓	✓	✓				
d349.1		✓	✓	✓				✓	
d5100.0		✓				✓			
d5101.0						✓			
d5102.0		✓				✓			

d53001.0		✓							
d53010.0		✓							
d5400.0		✓		✓		✓			
d5402.0		✓							
d5501.0			✓						
d5609.0			✓						
d7100.0	✓		✓						
d71040.0					✓				
d71040.1								✓	✓
d71041.2								✓	✓
d7105.0					✓				
d730.2								✓	
d7601.0	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
d7602.0	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
d7603.0	✓	✓	✓		✓			✓	✓
d8809.8	✓				✓				✓
d9200.8					✓				
<b>Factores Ambientais</b>									
e310+3	✓	✓							
e310+4			✓	✓		✓	✓		
e410+3		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
e5800+8									✓
<b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b>	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira	Sem Dificuldade	Sem Dificuldade	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira

NOTA: (a) Ao longo da listagem dos códigos, estão assinalados com diferentes graus de cores, os códigos que apresentam qualificadores algum tipo de dificuldade (.1 ou .2), sendo que, quanto mais elevado o grau de dificuldade, mais escuro é a respectiva cor.

(b) Na linha Na linha da “apreciação global da forma como executa a rotina”, estão assinalados a 1) *verde* as rotinas que, de uma forma geral, geridas pela criança, sem dificuldade aparente (d2301.0); 2) a *laranja* as rotinas geridas com dificuldades ligeiras (d2301.1)

**Listagem dos códigos que resultaram da correspondência entre os conteúdos da EAPERE e os domínios da CIF-CJ: Caso A. - contexto jardim-de-infância**

<b>Códigos/rotina</b>	<b>Chegada</b>	<b>Jogo livre</b>	<b>Refeições</b>	<b>Conversa</b>	<b>Act. estruturadas</b>	<b>Ar livre</b>	<b>Cantinho</b>	<b>Higiene</b>	<b>Histórias</b>	<b>Movimento/música</b>	<b>Saída</b>
<b><i>Funções e Estruturas</i></b>											
<i>b1140.0</i>	✓										
<i>b117.8</i>				✓							
<i>b1255.2</i>	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	
<i>b1301.1</i>		✓			✓	✓	✓		✓	✓	✓
<i>b1302.0</i>			✓								
<i>b1400.2</i>				✓	✓				✓		
<i>b1441.1</i>	✓										
<i>b1442.1</i>	✓										
<i>d1451.8</i>					✓						
<i>b16700.8</i>	✓				✓				✓		
<i>b16710.2</i>		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		
<i>b320.2</i>			✓								
<b><i>Actividade e Participação</i></b>											
<i>d130.0</i>	✓						✓			✓	
<i>d1332.2</i>								✓			
<i>d1371.3</i>				✓							
<i>d1379.8</i>				✓							
<i>d1451.2</i>							✓				
<i>d1451.8</i>					✓						
<i>d1501.0</i>							✓				
<i>d161.2</i>				✓	✓				✓		
<i>d1630.1</i>		✓									
<i>d177.1</i>							✓				
<i>d2101.8</i>										✓	
<i>d2102.1</i>	✓										

d2102.2					✓						
d2103.2	✓			✓		✓	✓		✓		
d2105.0		✓									
d2300.4		✓									
d2301.0			✓					✓		✓	✓
d2301.1	✓					✓					
d2301.2				✓					✓		
d2503.0		✓	✓				✓				✓
d3102.0	✓										
d3102.8					✓				✓		
d3150.0									✓		
d330.2		✓									
d3350.0		✓							✓		
d349.1			✓		✓			✓			
d3501.2				✓							
d3503.2	✓			✓							
d3504.2	✓			✓					✓		
d4453.1										✓	
d4454.0										✓	
d4455.0										✓	
d4551.0											✓
d4552.0										✓	
d4553.0										✓	
d5100.0								✓			
d5102.0								✓			
d53001.0								✓			
d53010.0								✓			
d5400.0								✓			
d5401.0	✓							✓			
d5501.0			✓								✓
d5609.0			✓								✓
d7100.0				✓		✓					
d71040.1					✓						
d71040.2						✓					
d7105.0						✓					

d7400.0				✓	✓		✓	✓			
d7502.0						✓					
d7504.2	✓	✓	✓	✓			✓				
d7601.0	✓										
d7603.0	✓					✓					
d8151.0		✓	✓				✓				✓
d8801.0						✓					
d8803.3						✓					
d8809.8		✓					✓				
d9200.0						✓				✓	
<b>Factores Ambientais</b>											
e325+3					✓						
e360+3					✓		✓				
e360+4	✓	✓									
e410+3	✓										
e425+3						✓					
e455+3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	
e5850+3			✓		✓						
<b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b>	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira	Sem Dificuldade	Dificuldade moderada	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira	Sem Dificuldade	Dificuldade moderada	Sem Dificuldade	Sem Dificuldade

NOTA: (a) Ao longo da listagem dos códigos, estão assinalados com diferentes graus de cores, os códigos que apresentam qualificadores algum tipo de dificuldade (.1; 2; .3 ou .4), sendo que, quanto mais elevado o grau de dificuldade, mais escuro é a respectiva cor.

(b) Na linha da “apreciação global da forma como executa a rotina”, estão assinalados a 1) *verde* as rotinas que, de uma forma geral, geridas pela criança, sem dificuldade aparente (d2301.0); 2) a *laranja* as rotinas geridas com dificuldades ligeiras (d2301.1); 3) *castanho*, as rotinas geridas com dificuldade moderada (d2301.2).



Listagem dos códigos que resultaram da correspondência entre os conteúdos da EBR e os domínios da CIF-CJ: Caso E. - contexto familiar

Códigos/Rotina	Acordar	Vestir	Refeições	Preparação para sair	Tempo livre em casa	Banho	Dormir	Ida às compras	Exterior
<b>Funções e estruturas</b>									
b1140.8					✓				
b1252.2		✓	✓						
b1255.2		✓		✓					✓
b1300.1							✓		
b1301.1				✓	✓	✓	✓		✓
b1340.1	✓								
b1341.1							✓		
b1342.0				✓			✓		
b1348.8	✓								
b1442.2							✓		✓
b730.8		✓		✓	✓	✓	✓		
<b>Actividades e Participação</b>									
d132.0					✓				
d1638.8					✓		✓		
d177.0		✓							
d2101.0					✓				
d2301.1	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
d2503.0				✓				✓	✓
d2503.1	✓	✓			✓				
d332.0	✓		✓	✓					
d349.0	✓	✓	✓			✓	✓	✓	
d3500.0			✓						
d3503.0				✓					
d4100.0							✓		
d4104.0	✓								
d4459.3					✓	✓			
d5100.0		✓							
d5101.2						✓			

d5102.0		✓							
d53000.0		✓							
d53010.0		✓							
d5400.2	✓	✓		✓			✓		
d5401.2		✓					✓		
d5402.3	✓			✓					
d5403.3							✓		
d5501.0			✓						
d5609.0			✓						
d71040.0					✓	✓	✓		✓
d71040.1				✓					
d71041.0					✓	✓			✓
d71041.1				✓					
d730.0								✓	✓
d7502.1				✓					
d7601.0	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
d7602.0	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
d7603.0	✓		✓	✓	✓				
d8809.8					✓		✓		
<b>Factores Ambientais</b>									
e1101+4	✓								
e310+4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
e355+4							✓		
e410+4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
e5901.8				✓					
<b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b>	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira

NOTA: (a) Ao longo da listagem dos códigos, estão assinalados com diferentes graus de cores, os códigos que apresentam qualificadores algum tipo de dificuldade (.1; 2 ou.3), sendo que, quanto mais elevado o grau de dificuldade, mais escuro é a respectiva cor. A roxo está assinalado factores ambientais que constituem algum tipo de barreira.

(b) Na linha Na linha da “apreciação global da forma como executa a rotina”, estão assinalados a 1) a *laranja* as rotinas geridas com dificuldades ligeiras (d2301.1).

Listagem dos códigos que resultaram da correspondência entre os conteúdos da EAPERE e os domínios da CIF-CJ: Caso E.: contexto jardim-de-infância

Códigos/rotina	Chegada	Jogo livre	Refeições	Conversa	Act. estruturadas	Ar livre	Cantinho	Higiene	Histórias	Movimento/música	Saída
<b>Funções e Estrutura</b>											
b117.8				✓	✓		✓		✓		
b1252.2		✓	✓		✓		✓	✓	✓		
b1255.2	✓			✓							✓
b1300.1									✓	✓	
b1301.1	✓	✓			✓	✓	✓		✓	✓	
b1400.2		✓		✓	✓			✓	✓	✓	
b1441.2	✓	✓									
b1442.2	✓	✓									
b1640.8							✓		✓		
b1641.8	✓			✓	✓						
b16700.8	✓			✓	✓				✓	✓	
b16710.0	✓										
b730.8	✓			✓	✓	✓		✓		✓	✓
<b>Actividades e Participação</b>											
d110.8		✓							✓		
d1313.8							✓				
d130.0										✓	
d132.2				✓							
d1371.8					✓				✓		
d1451.3	✓										
d1500.3	✓										
d161.2		✓		✓	✓			✓	✓	✓	
d177.2							✓				
d177.3				✓							
d2102.1										✓	

d2101.2		✓			✓						
d2102.2	✓				✓						
d2103.0										✓	
d2103.2	✓			✓	✓				✓		✓
d2301.1		✓	✓	✓				✓			✓
d2503.0		✓				✓			✓		
d2503.1			✓				✓				
d3102.8	✓			✓	✓				✓	✓	
d3152.8							✓				
d349.0			✓								
d3503.1				✓							
d3504.2	✓			✓							✓
d4104.3				✓							
d4301.0							✓				
d4305.0							✓				
d4402.0			✓								
d4402.2								✓			
d4409.3					✓						
d4550.0						✓				✓	
d4551.2										✓	✓
d4552.0						✓					
d4553.3						✓				✓	
d5100.0								✓			
d5102.0								✓			
d53001.1								✓			
d53011.1								✓			
d5400.2								✓			
d5401.2								✓			
d5501.0			✓								
d5609.0			✓								
d7100.0	✓					✓					
d71040.2							✓				
d71041.1							✓				
d7400.0	✓		✓								
d7504.1						✓					

d7504.2		✓					✓				
d7601.0	✓										
d8151.0	✓	✓				✓			✓		
d8151.1							✓				
d8809.8						✓					
d8803.2		✓					✓				
<b>Factores Ambientais</b>											
e325+4	✓				✓	✓		✓		✓	
e360+3			✓								
e360+4	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
e410+4	✓										✓
e425+3	✓					✓	✓				
e455+4	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		
e5852.4	✓										✓
<b>Apreciação global da forma como executa a rotina com base na entrevista (d230)</b>	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira

NOTA: (a) Ao longo da listagem dos códigos, estão assinalados com diferentes graus de cores, os códigos que apresentam qualificadores algum tipo de dificuldade (.1; 2 ou.3), sendo que, quanto mais elevado o grau de dificuldade, mais escuro é a respectiva cor. A roxo está assinalado factores ambientais que constituem algum tipo de barreira.

(b) Na linha da “apreciação global da forma como executa a rotina”, estão assinalados a 1) *laranja* as rotinas geridas com dificuldades ligeiras (d2301.1).

## **ANEXO 6.**

### **1. Regras básicas e gerais das “*linking rules*” (Cieza et al., 2005).**

## Linking Rules (Cieza et al., 2005): regras básicas e gerais

### Regras Básicas:

- a) Antes de iniciar o procedimento de correspondência, identificar todos os conceitos relevantes no item da medida;
- b) As opções de resposta de um item também são correspondidas se comportarem conceitos relevantes;
- c) Se um intervalo de tempo é referido num item de um instrumento, este mesmo intervalo de tempo, não é classificado;
- d) Se um conceito relevante é descrito no item através de exemplos, tanto o item como o exemplo são correspondidos.

### Regras Gerais:

1. Antes de iniciar o procedimento, deve ter-se bons conhecimentos sobre o enquadramento teórico e estrutura da Classificação;
2. Cada conceito relevante identificado é correspondido com a categoria da CIF que mais lhe for exacta na sua descrição;
3. Não utilizar categorias identificadas como “*outro especificado*” (códigos com terminação 8). Esta informação adicional deve ser registada;
4. Não utilizar categorias identificadas como “*não especificado*” (códigos com terminação 9). Antes deve-se utilizar o código mais generalista;
5. Se a informação do conceito relevante não é suficientemente clara para encontrar com o código correspondente mais preciso, o conceito é assinalado com *nd* (Not Definable). *Casos especiais a esta regra:* conceitos relevantes relativos a saúde em geral (*gh* – General Health), saúde física (*ph* – Physical Health) ou saúde mental (*mh* - Mental Health) especificar respectivamente: *gh*, *nd-ph*, *nd-mh*. Conceitos relacionados com a qualidade de vida em geral são codificados com *nd-qol* (*qol* - Quality of Life)
6. Quando um conceito relevante é um Factor Pessoal, deve assinalar-se *pf* (Personal Factor)
7. Quando um conceito relevante não é abrangido pela Classificação, deve assinalar-se *nc* (Non Covered).
8. Quando o conceito se refere a uma condição de saúde deve assinalar-se *hc* (Health Condition)



## **ANEXO 7.**

- 1. Planos de Intervenção: Caso A. - rotinas em família.**
- 2. Planos de Intervenção: Caso A. - rotinas no Jardim-de-Infância.**
- 3. Planos de Intervenção: Caso E. - rotinas em família.**
- 4. Planos de Intervenção: Caso E. - rotinas no Jardim-de-Infância.**

**Plano de Intervenção: Caso A. - rotinas em família**

**Rotina: Acordar**

Descrição actual	Problemas identificados	Factores associados ao problema	Objectivos	Pistas para intervenção
<p><b><i>Funções e estruturas do corpo</i></b>  <b><i>Dificuldades:</i></b>  Quando acorda maldisposta, tende a fazer “birras” e a ter comportamentos desadequados, não cooperando na rotina  Nem sempre tem a noção dos limites entre o que são os pertences dela e o que são os pertences do irmão</p>	<p>Dificuldade em auto-regular o seu comportamento nos dias em que acorda maldisposta. Tal traduz-se em “birras”, comportamentos desafiantes e pouca cooperação na rotina. Por outro lado, resulta numa dificuldade em prever o seu comportamento durante estes momentos</p>	<p><b><i>Funções e estruturas do corpo</i></b>  b1304.1 – Controle dos impulsos</p>	<p>A A. participará no Acordar, auto regulando o seu comportamento, com ligeiras pistas verbais do adulto, na hora de acordar.</p>	<p>Construção de um quadro de auto-registo comportamental, criado em conjunto pela família, A. e outros técnicos. Neste quadro deverão ser registados as vezes em que a A. cooperou ou não com a mãe, avó ou pai nesta rotina ou noutras que este comportamento se manifeste (e.g. vestir) e a família ache necessário. Neste registo, deve ser assinalado com uma cara sorridente sempre que tiver um comportamento adequado e com uma cara triste sempre que tiver um comportamento desadequado. O registo poderá ser efectuado logo antes ou depois da refeição do pequeno-almoço ou noutra situação da manhã que faça mais sentido para a família. Igualmente, o registo deverá ser feito pela própria A. com apoio de um elemento família. Após um determinado período de tempo (e.g. uma semana) ou de quantidade de</p>
<p><b><i>Actividade e Participação</i></b>  <b><i>Aspectos fortes:</i></b>  Quando acorda espontaneamente, especialmente ao fim-de-semana, vai ter com o irmão e está com ele a brincar ou a ver televisão.  Nestes momentos, fala com a mãe e avó.  Embora ainda precise de alguma ajuda (e.g. acordá-la e vesti-la), habitualmente, coopera, se acorda bem-disposta  Respeita a privacidade dos pais, indo ter com eles apenas quando percebe que</p>		<p><b><i>Actividade e Participação</i></b>  d2301.1 – Gerir rotinas  d2503.1 – Agir de forma previsível</p> <p><b><i>Factores Ambientais</i></b></p>		

<p>estão acordados Gere bem as transições entre a casa da avó durante a semana e a casa dos pais durante o fim-de-semana</p> <p><u>Dificuldades:</u> Nem sempre acorda por ela, tendo que ser a mãe a acordá-la, especialmente quando se deita mais tarde no dia anterior Quando acorda maldisposta, tem dificuldade em auto-regular o seu comportamento, pois nem sempre é capaz de gerir o seu comportamento, de modo a levar a cabo a rotina. Tal, torna imprevisível perceber o seu comportamento nestes momentos</p>				<p><i>“caras sorridentes”</i> (e.g. 7 caras) atribuir algum prémio à A. ou fazer uma actividade de sua preferência. Antes da A. começar a demonstrar estes comportamentos, explicar-lhe claramente as regras e impor limites, o que deve e não deve fazer. Igualmente, essas regras deverão ser aplicadas de modo consistente Sempre que ela começar a manifestar comportamentos desadequados, não lhe chamar a atenção para esses comportamentos, mas antes, dizer-lhe o que ela tem que fazer Elogiar e reforçar sempre que manifesta comportamentos adequados (“Ai, tu hoje portaste-te muito bem!”). Ajuda, ao nível da consultadoria, à mãe sobre a imprevisibilidade de comportamentos e regras, para que seja possível intervir com a A.</p>
<p><b>Factores Ambientais</b> <u>Factores Protectores:</u> Ajuda da mãe na execução da rotina, nomeadamente, acordá-la e vesti-la Apoio habitacional por parte da avó, durante a semana</p> <p><u>Barreiras:</u> Pouca presença do pai, já que este se encontra a trabalhar fora do país, vindo a Portugal apenas duas ou três vezes no ano. Esta situação parece dificultar o</p>				



<p><u><b>Dificuldades:</b></u>  Algumas vezes, tem dificuldade em gerir o seu comportamento, levantando-se da mesa  Às vezes tem comportamentos desajustados, pedindo à mãe para lhe dar de comer  Dificuldade visível na expressão da linguagem (“falar”)</p> <p><b>Factores Ambientais</b>  <u>Factores Protectores:</u>  A avó ou pai ajudam a preparar a rotina, quando a mãe não está presente  É um momento agradável para a mãe, pois é uma rotina em que estão, muitas vezes, juntos  <u>Barreira:</u>  Por vezes, a mãe tem dificuldade em perceber o seu discurso</p>	<p>família perceber o que a A. quer dizer</p>	<p>articulação</p> <p><b>Actividade e Participação</b>  d330.2 - Falar</p> <p><b>Factores Ambientais</b>  e410+3– Atitudes individuais de membros da família próxima</p>	<p>mais adequada à sua idade</p>	<p>dia ou o que irão fazer nesse dia/ dia a seguir  Aproveitar estes momentos para ler com a A. coisas simples, como rótulos de alimentos  Ao experimentar uma receita, ver com a A. o livro de receitas e fazer com ela esta actividade  Nomear objectos com a A. que fazem parte deste momento  <i>Integrar actividades noutras rotinas:</i> Antes de dormir, criar um momento e ritual de conto. Este ritual poderá, inicialmente, ocorrer ao fim-de-semana, em que a família passa mais tempo em conjunto. Se funcionar para a família, desenvolver estes momentos noutros dias da semana.  Aproveitar outros momentos livres em casa para ler com a A. e/ou sempre que a A., espontaneamente mostre interesse por um livro  Aproveitar os momentos em que esteja a fazer um desenho com o irmão e perguntar-lhe ou criar uma história desse desenho  Nas várias rotinas, nomear e falar sobre objectos,</p>
---	---	--	----------------------------------	--

				<p>acontecimentos e/ou relações que atraíram a atenção da A. nesse momento particular</p> <p>Repetir e clarificar palavras, frases e pedidos que a A. parece não entender</p> <p>Expandir expressões pronunciadas pela A., complementando a ideia expressa pela A.</p> <p>Devolver à A., de forma correcta e integrada, numa frase, as palavras mal pronunciadas por ela, ao longo das diferentes rotinas</p> <p>Aproveitar os momentos em que estão a ver filmes ao fim-de-semana para falar sobre o mesmo e, desta forma, expandir/alargar o discurso da A.</p> <p>Usar imagens de revistas ou fotografias para ajudar a A. a ir nomeando objectos e acontecimentos</p> <p>A mãe poderá descrever o seu dia ou contar histórias pessoais, ajudando a A. a ter um contacto com o discurso do adulto</p> <p>Ter um espaço apropriado para colocar os livros (e.g. uma caixa onde se colocarão os livros) acessível à A. e colocar uma etiqueta/rótulo com a A. (inclusive esse</p>
--	--	--	--	--

				<p>rótulo poderá ser feito pela A. com ajuda dos adultos ou irmão): “O Baú da A.”.</p> <p>Visitar a Biblioteca Pública</p> <p>Utilizar caderno de comunicação entre casa e escola: neste caderno deverão ser registados os acontecimentos diários. Por exemplo, pode registar que saiu com a mãe e o irmão e foram ao Norteshopping. Este registo deverá ser feito através de desenhos pela própria A. com a ajuda da mãe, irmão, avó ou pai. Além disso, o irmão ou restantes adultos escreverão uma palavra ou frase que descrever cada desenho e, assim, explique o que a A. fez naquele dia juntamente com a família. Igualmente, na escola será feito o mesmo, sendo a Educadora que deverá auxiliar a A. Posteriormente, em casa, a família verá com a A. o que ela fez na escola e na escola será conversado sobre o que a A. fez, recorrendo-se aos próprios desenhos e ajudando-a a elaborar o discurso. Este registo poderá, inicialmente, ocorrer uma vez por semana, caso seja mais fácil para a A.</p>
--	--	--	--	---

				e família. Se todos concordarem que esta actividade resulta, aumentar gradualmente, os dias em que é feito este registo
<b>Avaliação Complementar</b>				

**Rotina: Tempo livre em casa/T.V.**

<b>Descrição actual</b>	<b>Problemas identificados</b>	<b>Factores associados ao problema</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Pistas para intervenção</b>
<p><b><i>Funções e estruturas do corpo</i></b>  <b><i>Aspectos fortes:</i></b>  Vê pouca televisão, mas, gosta de ver um programa específico de desenhos animados junto com o irmão que dá no canal Panda. Gosta dos DVD's do Ruca</p> <p><b><i>Dificuldades:</i></b>  Parece ter dificuldades ao nível da expressão da linguagem, incluindo ao nível da articulação  Não pára num sítio durante um tempo prolongado</p> <p><b><i>Actividade e Participação</i></b>  <b><i>Aspectos fortes:</i></b>  Inicia interacção, faz actividades em conjunto e brinca com o irmão ou com a prima se ela estiver presente. A A. vai muitas vezes ter com a mãe, solicitando a sua atenção, quer para pedir colo</p>	Parece não dar seguimento às suas brincadeiras, saltando de actividade para actividade	<p><b><i>Funções e estruturas do corpo</i></b>  b1304.1 - Controlo de Impulsos  b1400.1 – Mudança da atenção</p> <p><b><i>Actividade e Participação</i></b>  d161.1 – Dirigir a atenção</p> <p><b><i>Factores Ambientais</i></b></p>	A A. participará no Tempo Livre, permanecendo, por um tempo mais prolongado, nas diferentes brincadeiras e actividades durante o seu tempo livre em casa	<p>Se perceber que a A. começa uma actividade, mas, entretanto ela não a acaba e começa a fazer outra, dizer-lhe que tem que acabar a actividade que estava a fazer e, depois, pode fazer outra coisa.</p> <p>Ajudá-la a terminar a tarefa, prestando-lhe apenas o auxílio necessário.</p> <p>Sempre que estiver ao pé da A., ir verbalizando a sua acção, ajudando-a a perceber o que vai fazendo.</p>



<p>ou para lhe pedir que dê alguma coisa. Quando o pai está presente, ele, a A. e o irmão interagem, sobretudo, através de brincadeiras mais físicas. Brinca sozinha quando não tem ninguém com quem interagir (e.g. quando a avó está a fazer as tarefas domésticas).</p> <p><u>Dificuldades:</u> Aparente dificuldade ao nível da expressão da linguagem (“falar”) Tem dificuldade em permanecer numa actividade. Quando o pai não está, a A. fala com ele ao telefone, embora nem sempre aconteça</p>				
<p><b>Factores Ambientais</b> <u>Factores Protectores:</u> Mãe tenta, quando disponível, brincar e interagir com os seus filhos. <u>Barreiras:</u> Preocupação sentida pela mãe face à ausência do pai e respectiva influência nos filhos. Pai nem sempre percebe o que a A. comunica/expressa.</p>				
<b>Avaliação Complementar</b>	Perceber de forma mais pormenorizada em que consiste as suas brincadeiras nestes momentos com os diferentes elementod			

**Rotina: Ida às compras**

Descrição actual	Problemas identificados	Factores associados ao problema	Objectivos	Pistas para intervenção
<p><b><i>Funções e estruturas do corpo</i></b>  <b><i>Aspectos fortes:</i></b>  É um momento que a A. gosta, especialmente, a secção dos brinquedos  Identifica o local de destino, pelo percurso que vai fazendo  <b><i>Dificuldades:</i></b>  Não permanece num mesmo local prolongadamente  Parece haver uma dificuldade no domínio da função da expressão linguagem, incluindo ao nível da articulação</p> <p><b><i>Actividade e Participação</i></b>  <b><i>Aspectos fortes:</i></b>  Não parece haver qualquer dificuldade ao nível da interacção com o irmão. Os dois combinam entre si para pedir artigos à mãe  Por sua iniciativa, fala com estranhos.  <b><i>Dificuldades:</i></b>  Dificuldade em agir de forma previsível, saltando de sítio para sítio  Dificuldades ao nível da expressão da linguagem (“falar”)</p>	<p>Tem dificuldade em permanecer prolongadamente num local, saltando de sítio em sítio</p>	<p><b><i>Funções e estruturas do corpo</i></b>  b1304.1 - Controlo de Impulsos  <b><i>Actividade e Participação</i></b>  d2503.1 – Agir de forma previsível  <b><i>Factores Ambientais</i></b></p>	<p>A A. participará nas Idas às Compras, envolvendo-se conjuntamente com a mãe na rotina, de modo a permanecer concentrada ao longo deste momento.</p>	<p>Mãe faz uma lista, antes de ir às compras, com a A. dos produtos que são necessários comprar. Por exemplo, pode buscar num catálogo de compras e, juntamente, com a A., cortar e colar numa folha os artigos que acharam importante adquirir. A A. deverá cortar e colar, prestando a mãe apenas a ajuda mínima necessária. No supermercado pedir à A., recorrendo à visualização da lista, para ajudar a buscar apenas os produtos que estão nessa mesma lista. Reforçá-la e elogiá-la sempre que ela ajuda e traz os artigos correctos.</p>

Retrai-se quando pessoas estranhas iniciam qualquer tipo de interacção com ela				
<b>Factores Ambientais</b> <u>Factores Protectores:</u> Quando o pai está presente, ajuda na gestão da rotina, ficando com a A. e irmão no carro, enquanto a mãe faz as compras Ocasionalmente vai às compras com a avó e o irmão. É uma actividade que fazem em conjunto, algumas vezes. <u>Barreiras:</u> Mãe, por vezes, sente dificuldade em lidar com comportamentos e regras dos filhos nestes momentos				

#### Rotina: Ar livre/Exterior

Descrição actual	Problemas identificados	Factores associados ao problema	Objectivos	Pistas para intervenção
<b>Funções e estruturas do corpo</b> <u>Aspectos fortes:</u> É um momento que a A. aprecia bastante. Habitualmente, as máquinas chamam-lhe mais à atenção que as pessoas Consegue mostrar a sua frustração quando não se consegue fazer entender	Inibição em interagir com pessoas estranhas, sobretudo quando estas iniciam a interacção com a A.	<b>Funções e estruturas do corpo</b> b1255.2 - Approachability <b>Actividade e Participação</b> d71041.2 - Manter interacções sociais d730.2 – Relacionamento com estranhos <b>Factores Ambientais</b>	A A. participará nas actividades de Exterior, através do acesso a uma maior variedade de experiências interactivas com crianças da sua idade	Levar a locais onde seja possível interagir com crianças da sua idade. Reforçar e incentivar a A. sempre que alguma criança vem ter com ela ("Podes ir brincar com a menina, A."). Pode ser dada a possibilidade de a A. escolher o local para onde a família vai sair, dando-lhe a escolher entre várias

<p><u><b>Dificuldades:</b></u> Corre de um lado para o outro, sem mostrar interesse por uma actividade em especial, nem dando qualquer tipo de sugestões.</p>				opções
<p><b>Actividade e Participação</b> <u><b>Aspectos fortes:</b></u> Há interacção entre elementos da família Às vezes, vai ter espontaneamente com crianças da sua idade, embora necessite de algum tempo para ganhar confiança Utiliza gestos como forma alternativa de comunicação quando percebe que não a conseguem entender. <u><b>Dificuldades:</b></u> Raramente sugere qualquer actividade, seguindo as orientações dos outros Fica mais inibida quando pessoas estranhas vêm ter com ela. Dificuldade ao nível da expressão da linguagem (“falar”).</p>				
<p><b>Factores Ambientais</b> <u><b>Factores Protectores:</b></u> É uma actividade que fazem em conjunto: mãe, A., irmão e pai quando está presente. <u><b>Barreiras:</b></u></p>				

<p>Às vezes, é necessário chamar a atenção da A. e do irmão, pois estes andam sempre de um lado para o outro.</p> <p>Nem sempre se compreende o que a A. quer expressar.</p>				
--	--	--	--	--

**Plano de Intervenção: Caso A. - rotinas no Jardim-de-Infância**

**Rotina: Chegada/Acolhimento**

<b>Descrição actual</b>	<b>Problemas identificados</b>	<b>Factores associados ao problema</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Pistas para intervenção</b>
<p><b><i>Funções e estruturas do corpo</i></b>  <b><i>Aspectos fortes:</i></b>  Movimenta-se bem pela sala e sabe os locais dos diferentes materiais  <b><i>Dificuldades:</i></b></p>	Dificuldade em participar nos momentos de conversa em grande grupo que se dão durante este momento	<p><b><i>Funções e estruturas do corpo</i></b>  b1255.2 - Approachability</p>	A A. participará na Chegada, de forma mais activa nos momentos de conversa em grupo de pares, com pistas auditivas e visuais do adulto	Criar um caderno vai-e-vem para documentar a rotina diária, com recurso a desenhos feitos pela própria A. realizados com orientação do irmão e/ou mãe (casa) e dos pares e Educadora (jardim-de-infância) e que representam as actividades que fez nesse dia, quer em casa, quer no jardim-de-infância. O registo da actividade diária do jardim-de-infância pode ocorrer, inicialmente, uma vez por semana antes da saída, com a Educadora e um ou dois pares. Em casa, deverão ver com a A. o que ela registou. Se, entretanto for uma actividade motivadora, alargar este registo para outros dias. Também uma vez por semana (Segunda-Feira), no momento do acolhimento, a Educadora deverá pegar no caderno e perguntar à A. o que fez durante o fim-de-semana com recurso ao caderno e visualização dos
<p><b><i>Actividade e Participação</i></b>  <b><i>Aspectos fortes:</i></b>  A A. separa-se bem da mãe e da avó, sem mostrar qualquer ansiedade. Despe o seu casaco sozinha e arruma os seus pertences no cabide, sem necessitar de qualquer ajuda. Compreensão de algumas rotinas diárias (i.e. percebe que é a menina responsável, quando a educadora a chama, necessitando, porém, da ajuda para localizar o sítio onde tem que colocar o seu cartão com fotografia) Parece utilizar a imitação como forma de aprendizagem de forma adequada  <b><i>Dificuldades:</i></b></p>		<p><b><i>Actividade e Participação</i></b>  d2103.2 – Realizar uma única tarefa em grupo  d3500.2 – Conversar com muitas pessoas</p> <p><b><i>Factores Ambientais</i></b></p>		

Embora a A. saiba que tem que tem que marcar a presença, nem sempre se recorda de o fazer. Quando não se recorda, observa e imita os seus pares (). Não participa nos momentos em grupo que ocorrem neste momento, ficando em silêncio. Ocasionalmente, já começa a falar com os seus pares, mas, em conversa paralela				desenhos. Fazer perguntas directas e dar-lhe opções de resposta, de modo a que ela participe nos momentos de conversa da chegada e acolhimento Ocasionalmente (e.g. uma vez por mês), antes de fazer um momento de conversa, realizar com o grupo, jogos de música, mímica, rimas e canções, já que são actividades que a A. parece participar mais activamente
<b>Factores Ambientais</b> <b>Factores Protectores:</b> Interacção entre casa e escola (e410+4; e455). É necessário a Educadora chamar a atenção da A. e/ou par quando está em conversa paralela Apoio verbal por parte da educadora na marcação da menina responsável do dia.	Nem sempre se recorda de marcar a presença espontaneamente	<b>Funções e estruturas do corpo</b> b1441.1 – Memória de longo prazo b1442.1 – Recuperação da memória <b>Actividade e Participação</b> d2102.1 – Realizar uma tarefa de forma independente d2301.1 – Gerir a rotina diária <b>Factores Ambientais</b>	A A. participará na Chegada, lembrando-se de marcar a presença espontaneamente todos os dias quando chega à sala.	Utilizar os pares para lembrar a A. que ela tem que marcar a presença: pedir a um par diferente diariamente (poderá ser o responsável do dia) para verificar se todas as crianças do grupo marcaram a presença Acrescentar a actividade de marcar presenças no quadro de tarefas ou construir um quadro de rotinas

#### Rotina: Jogo Livre

Descrição actual	Problemas identificados	Factores associados ao problema	Objectivos	Pistas para intervenção
<b>Funções e estruturas do corpo</b> <b>Aspectos fortes:</b>	Tem pouca iniciativa, seguindo as orientações dos outros e imitando os seus pares	<b>Funções e estruturas do corpo</b> b1255.2 - Approachability	A A. participará no Jogo Livre, envolvendo-se de forma activa nas brincadeiras	Modelar e desenvolver a brincadeira da A. estabelecendo e/ou

<p>Gosta destes momentos, mostrando satisfação. Não demonstra qualquer comportamento desafiante. Dificuldades: Dificuldades ao nível da função da expressão da linguagem</p>		<p><b>Actividade e Participação</b> d130.0 - Imitar d177.1 – Tomar decisões d7504.2 – Relacionamentos informais com pares d8809.8 – Envolvimento em jogo, não especificado</p> <p><b>Factores Ambientais</b></p>	<p>e actividades em jogo livre com os seus pares, tendo mais iniciativas de guiões simples do jogo cooperativo.</p>	<p>alternando os papéis de cada um dos intervenientes, para que cada um possa desempenhar diferentes papéis. Fornecer pistas verbais e físicas necessárias. Nos momentos em que a A. esteja a brincar sozinha, envolver outros colegas na brincadeira caso essa actividade e situação se proporcione Educadora poderá apoiar a interacção inicial com pares, introduzindo palavras e acções que ajudem a modelar ferramentas importantes da interacção social, como por exemplo, palavras e expressões, como: “Posso brincar contigo/com vocês?” <i>Integrar este objectivo noutras rotinas:</i> por exemplo, quando a A. pedir ajuda aos adultos, direccionar esse pedido, quando possível, para os colegas Desenvolver actividades em pequeno grupo; criar projectos e actividades em que toda a turma contribua para a sua execução ou conclusão Promover jogos e actividades em grande grupo que envolvam interacção entre os</p>
<p><b>Actividade e Participação</b> <u>Aspectos fortes:</u> Permanece nesta actividade (especialmente a casinha), mudando apenas quando os pares com quem interage mais, mudam de brincadeira Parece envolver-se em actividades de faz-de-conta, sobretudo, imitando o que vê fazer em casa e seguindo os seus pares. Utilização de gestos, como forma meio complementar de comunicação <u>Dificuldades:</u> Não tem iniciativa, seguindo, sobretudo as orientações dos pares. Dificuldades ao nível da expressão da linguagem</p>				
<p><b>Factores Ambientais</b> <u>Factores Protectores:</u> A maioria dos seus pares tende a interagir com a A., embora um ou outro manifeste comportamentos autoritários com o grupo em geral.</p>				



A A. procura dar valor ao trabalho da A. e não a forçar a fazer as coisas. Além disso, circula pela sala, procurando auxiliar quando a A. manifesta alguma dificuldade				pares, sem tentar haver competição (e.g. variante do “jogo das cadeiras” – em vez de as crianças serem eliminadas à medida que as cadeiras forem sendo retiradas quando a música pára, o grupo deverá partilhar as cadeiras; “jogo do rei manda”)
<b>Avaliação Complementar</b>	Avaliar o tipo de brincadeira da A. com os pares: perceber se é jogo paralelo ou partilhado			

#### Rotina: Momentos de Conversa

Descrição actual	Problemas identificados	Factores associados ao problema	Objectivos	Pistas para intervenção
<p><b>Funções e estruturas do corpo</b></p> <p><u>Aspectos fortes:</u> Demonstra satisfação quando a educadora lhe elogia algum trabalho, manifestando por comportamento não verbal esse sentimento Parece manter-se concentrada ao longo desta rotina</p> <p><u>Dificuldades:</u> Dificuldades ao nível da função da expressão da linguagem Não responde às questões colocadas pela Educadora ou diz “não sei”</p> <p><b>Actividade e Participação</b></p>	A A. não participa nestes momentos de roda e em grupo, talvez por receio em expressar as suas dificuldades de linguagem, por introversão ou por não fazer certas associações	<p><b>Funções e estruturas do corpo</b> b1255.2 – Approachability b16710.2 – Expressão da linguagem oral</p> <hr/> <p><b>Actividade e Participação</b> d1371.3 – Adquirir conceitos complexos d2103.2 – Realizar uma única tarefa em grupo d3504.2– Conversar com muitas pessoas</p> <hr/> <p><b>Factores Ambientais</b></p>	A A. participará nos Momentos de Conversa, envolvendo-se mais activamente nos momentos de conversa em grupo de pares com pistas verbais e visuais do adulto.	Fazer questões directas e simples Questionar a A. após um par mais competente e que possibilite uma modelagem adequada à A. Posicionar a A. perto da educadora ou outro adulto, juntamente com um par com o qual a A. interaja mais Uso de pistas e estímulos visuais e auditivos relacionados com o tema da conversa, de modo a incentivar a A. a participar nesta rotina. Poderão também ser usadas estas pistas visuais, para ajudar a A. a responder a qualquer questão.

<p><u>Aspectos fortes:</u>  Parece dirigir a sua atenção para a actividade a decorrer  Reage adequadamente ao afecto mostrado pela Educadora  Conversa com os seus pares, embora em conversa paralela</p> <p><u>Dificuldades:</u>  A A. não participa nestes momentos em grupo, não contribui com nenhuma sugestão, ou questiona  Não faz certas associações relacionadas com a conversa ou a história que o grupo e a Educadora estão a falar</p>				<p>Repetir directamente para a A. os pormenores mais importantes da conversa  Educadora poderá escrever o que cada criança disser e, depois, voltar a ler ao grupo e discutir exactamente o que foi dito  Usar desenhos para aumentar o vocabulário da A.. Esta actividade poderá ter duas fases: 1) individualmente ou em pequeno grupo, a Educadora e pares pedirão à A. para descrever o que está no desenho; 2) em grande grupo a Educadora descreverá o que A. disse, certificando com a A. se está a dizer correctamente, de modo a envolvê-la na actividade (“é assim, não é?” “Aqui era o sol, não era A.?”).</p>
<p><b>Factores Ambientais</b>  <u>Factores Protectores:</u>  A Educadora, por vezes, elogia-lhe algum trabalho perante o grupo</p> <p><u>Barreira:</u>  A agitação que algumas crianças da sala provocam no funcionamento e decorrer da actividade</p>				<p><i>Integrar este objectivo noutras rotinas:</i> antes dos momentos de saída, a Educadora deverá, utilizando a ajuda dos pares, discutir em pequeno grupo, as actividades que foram realizadas naquele dia, pedindo-se, depois, à A. para desenhar ou representar a actividade. O adulto poderá escrever uma frase ou uma</p>

				<p>palavra-chave que se associe à actividade. O mesmo poderá ser feito em casa, com a ajuda da mãe ou do irmão. Mãe e/ou irmão poderão pedir à A., com recurso ao caderno de comunicação, para perguntar sobre o seu dia</p> <p>Expandir expressões pronunciadas pela A., complementando a ideia expressa pela A. nos vários momentos do dia</p> <p>Devolver à A., de forma correcta e integrada, numa frase, as palavras mal pronunciadas por ela, ao longo das diferentes rotinas</p> <p>Aproveitar momentos de diferentes rotinas para ir nomeando e falar sobre diversos objectos, de forma lúdica</p> <p>Realizar jogos de rimas e canções</p> <p>Pedir à A. para fazer recados simples (e.g. “vai-me buscar aquela tesoura, se faz favor”) ou ajudar em tarefas domésticas. Organizar jogos de linguagem lúdicos e de vocabulário em pequeno grupo (e.g. construir imagens de situações reais e familiares da A. e pedir para</p>
--	--	--	--	---

				<p>nomear; em pequeno grupo mostrar um conjunto de imagens familiares à A. e perguntar a cada criança de cada vez “Ouve com atenção. Onde está ___?”)</p> <p>Criar um “jornal da sala” onde são representadas, através de um desenho as “novidades” do grupo: por exemplo, sempre que algum menino do grupo conta alguma experiência que lhe tenha acontecido, pode ser pedido ao mesmo para desenhar (com ajuda mínima caso necessário) essa vivência, escrevendo, depois, a Educadora. Depois deste trabalho realizado, a Educadora deverá ler ao grupo e afixar na parede da sala. Fazer esta actividade uma vez por semana</p> <p>Escola deverá auxiliar no contacto com Terapia da Fala do Agrupamento</p> <p>Fazer jogos de associação simples, como por exemplo, associar um objecto a uma característica relevante, nos momentos de actividade estruturada. Ir aumentando complexidade de forma gradual</p> <p>Jogos que impliquem ouvir</p>
--	--	--	--	--

				instruções e executá-las (e.g. “Rei Manda”) Educadora deverá criar oportunidades para desenvolver actividades divertidas e que ajudem a promover sentimentos de sucesso e em que não haja resultados certos ou errados (eg. pintar com os dedos, decorar bolachas, lavar roupas de bonecas...)
<b>Avaliação Complementar</b>				

#### Rotina: Actividades Estruturadas

Descrição actual	Problemas identificados	Factores associados ao problema	Objectivos	Pistas para intervenção
<p><b>Funções e estruturas do corpo</b>  <u>Aspectos fortes:</u>  Já começa a ganhar mais interesse por estas actividades.</p> <p><u>Dificuldades:</u>  Nem sempre mostra motivação para fazer estas actividades estruturadas, apesar de não as recusar quando sugeridas</p> <p><b>Actividade e Participação</b>  <u>Aspectos fortes:</u>  Não parece ter dificuldade em compreender as instruções de uma tarefa  Vai ter com o adulto quando</p>	<p>A A. necessidade de constante supervisão dos adultos, nestes momentos, para iniciar, manter-se e concluir uma tarefa</p>	<p><b>Funções e estruturas do corpo</b>  b1301.1 - Motivação  b1400.2 – Manutenção da atenção</p> <p><b>Actividade e Participação</b>  d161.2 – Dirigir a atenção  d2102.2 – Realizar uma única tarefa de forma independente</p> <p><b>Factores Ambientais</b>  e360+3 – Apoio e relacionamentos de outros profissionais</p>	<p>A A. participará nas Actividades Estruturadas, realizando actividades estruturadas em pequeno grupo com supervisão mínima do adulto e ajudas pontuais dos pares</p>	<p>Começar por lhe dar actividades que exijam um tempo de atenção mais curto. Aumentar gradualmente para actividades que requeiram maior atenção, à medida que a A. mostrar competências</p> <p>Utilizar pares como modelos nas variadas tarefas (podem inclusive, em pequeno grupo ou numa interacção um-a-um, voltar a explicar instruções que a educadora deu ao grande grupo), sempre que a A. necessitar de ajuda e seja possível encaminhar esse apoio para os pares.</p> <p>Delinear diferentes projectos,</p>

<p>sente dificuldade Já se sente mais à vontade na interacção com os pares, ainda que esteja presente algum medo <u>Dificuldades:</u> Só inicia a tarefa, após o adulto lhe explicar a actividade Dificuldade na execução das actividades Participa no decorrer das diferentes tarefas, mas, apenas se o adulto estiver com ela, necessitando, igualmente que o adulto esteja à sua beira para a concluir Permanência da atenção ainda é curta</p>				<p>cuja realização dependa de cada uma das crianças do grupo. Educadora deverá delinear muito claramente os diferentes papéis que cabe a cada criança. Garantir que à A. caiba tarefas em que tenha sucesso. Criar diferentes tarefas em pequeno grupo. Realizar jogos simples de memória (e.g. ter várias imagens e, posteriormente, tirar uma e pedir à A. para adivinhar qual foi tirada) e de descobrir as diferenças. Estas actividades deverão ser feitas preferencialmente em pequeno grupo. Dividir uma actividade em várias fases Reforçá-la e elogia-la à medida que for avançando na tarefa Incluir nestes momentos jogos que exijam maior atenção: puzzles simples, jogos de tabuleiro <i>Integrar estes objectivos noutras rotinas:</i> Realizar jogos que impliquem concentração e seguir instruções noutros momentos (e.g. “O Rei Manda”).</p>
<p><b>Factores Ambientais</b> <u>Factores Protectores:</u> Utilização de pares mais competentes para modelar a aprendizagem Trabalho com a A. na aprendizagem da escrita do nome A Educadora tenta não obrigar a A. a realizar as actividades <u>Barreiras:</u> Dificuldade em realizar um trabalho mais individualizado com a A. por sentir falta de apoio ao nível dos recursos</p>				

humanos				
<b>Avaliação Complementar</b>	Observar e avaliar actividades estruturadas da sua preferência e aquelas em que apresenta maior dificuldade			

#### Rotina: Actividades ao Ar Livre

Descrição actual	Problemas identificados	Factores associados ao problema	Objectivos	Pistas para intervenção
<p><b>Funções e estruturas do corpo</b>  <u>Aspectos fortes:</u>  É uma das actividades de maior preferência da A., sobretudo a ida à horta, situação que lhe é familiar</p> <p><b>Actividade e Participação</b>  <u>Aspectos fortes:</u>  Participa nos vários momentos recreativos do recreio e explora diferentes actividades  Vai ter com a educadora quando algum par a magoa, em vez de ficar parada  Não tem como hábito brincar sozinha  Mostra afecto com as crianças que apresentam necessidades educativas especiais  <u>Dificuldades:</u>  Retrai-se em iniciar interacções com os seus pares  Segue as orientações dos seus pares e imita-os, em</p>	Inibição demonstrada durante os jogos de grupo	<p><b>Funções e estruturas do corpo</b>  b1255.2 - Approachability  <b>Actividade e Participação</b>  d2103.2 – Realizar uma única tarefa em grupo  <b>Factores Ambientais</b></p>	A A. participará nas Actividades ao Ar Livre, envolvendo-se de forma mais activa em jogos de grupo no exterior, orientado pelo adulto.	<p>Nunca ser ela a começar a actividade. Deixar, primeiramente, observar os outros.  Sempre que possível, deixar a A. escolher os seus pares de interesse Incentivar jogos que possam ser realizados aos pares</p>

vez de ter uma participação mais activa Mostra receio em certas situações com os pares (e.g. quando algum par ocupa o lugar dela no baloiço) Inibe-se em momentos de jogos em grupo				
<b>Factores Ambientais</b> <u>Factores Protectores:</u> Preocupação da Educadora com a supervisão física da A. e restante grupo				
<b>Avaliação Complementar</b>	Comparar interacção com pares em actividades exteriores com jogo livre			

#### Rotina: Cantinhos (Cenários de brincar)

Descrição actual	Problemas identificados	Factores associados ao problema	Objectivos	Pistas para intervenção
<b>Funções e estruturas do corpo</b> <u>Aspectos fortes:</u> Já não fica parada à espera que a Educadora venha ter com ela e lhe diga onde pode ir. Habitualmente, prefere a casinha <u>Dificuldades:</u> Tem pouca abrangência de interesses e não procura o computador ou actividades plásticas espontaneamente <b>Actividade e Participação</b> <u>Aspectos fortes:</u> Conhecimento e interesse	Pouca abrangência de interesse relativamente aos cantinhos e áreas da sala, imitando e seguindo sobretudo as orientações dos outros. Necessita da ajuda do adulto para ajudá-la a variar de actividade	<b>Funções e estruturas do corpo</b> b1255.2 - Approachability b1301.1 - Motivação <b>Actividade e Participação</b> d130.0 - Imitar d177.2 – Tomar decisões d7504.2 – Relacionamentos informais com pares <b>Factores Ambientais</b> e360+3 – Apoio e relacionamentos com outros profissionais e455+3 – Atitudes	A A. participará nos Cantinhos, envolvendo-se noutras actividades noutras áreas, para além da casinha.	Adultos podem pedir aos pares para numa actividade de plástica ou de computador chamar a A. para a sua beira e ajudá-la a integrá-la na actividade Criar um número limite de crianças que podem estar na casinha. Criar o registo pictográfico do mesmo com todo o grupo Criar um quadro de registo, para cada área, em que estejam marcados o número máximo de crianças que podem estar em cada cantinho



<p>pela contagem (conta até 10)  Gosta de mostrar o seu trabalho à Educadora e procura-a quanto sente dificuldades  Parece ter boa capacidade de imitação  Aceita e cumpre as regras da sala  <u>Dificuldades:</u>  As suas escolhas reflectem ainda seguir as sugestões dos outros e imitá-los  Poucas áreas de interesse.  Dificuldade em iniciar interacções com os outros, sendo que está também presente o receio em defender-se dos seus pares  Dificuldades maiores ao nível da participação em grande grupo - inibição em participar – talvez associados ao seu problema de linguagem  Não reconhece o seu nome, a não ser quando está associado à sua fotografia</p> <p><b>Factores Ambientais</b>  <u>Factores Protectores:</u>  Educadora procura mudar a tarefa da A., quando esta permanece um tempo considerável na casinha  Apoio individualizado, por parte da Educadora, na escrita do nome da A.</p>		<p>individuais de outros profissionais</p>		<p>Criar um registo diário dos cantinhos onde a A. esteve de forma a ajudar a compreender que ela se dirige sempre para os mesmos  Ao nível do computador, integrar a A. numa actividade com os seus pares. Deixar os pares fazer primeiro a actividade, de forma a modelar a tarefa e explicar as instruções.  Num dia em que esteja programado uma auxiliar com competências ao nível do computador, organizar com ela actividades em pequeno grupo em que a A. esteja presente.</p>
--	--	--	--	--

Pares, habitualmente, não a rejeitam <u>Barreiras:</u> Pouco conhecimento da Educadora relativamente à área do computador				
---	--	--	--	--

### Rotina: Contar Histórias

Descrição actual	Problemas identificados	Factores associados ao problema	Objectivos	Pistas para intervenção
<p><b><i>Funções e estruturas do corpo</i></b>  <u>Aspectos fortes:</u>            Não resiste a esta actividade            Mostra maior interesse por histórias divertidas            Gosta quando a Educadora mostra o seu trabalho (desenho) ao grupo e elogia-a</p> <p><u>Dificuldades:</u>            Não é uma actividade pela qual demonstre uma motivação especial            Parece estar atenta, embora por pouco tempo            Parece ter dificuldades de expressão da linguagem            Dúvidas relativamente à sua compreensão das histórias contadas</p> <p><b><i>Actividade e Participação</i></b>  <u>Aspectos fortes:</u>            Aprecia os elogios da Educadora</p>	Não participa nestes momentos, talvez por dificuldades ao nível da compreensão, da expressão da linguagem ou inibição	<p><b><i>Funções e estruturas do corpo</i></b>            b1255.2 - Approachability            b1301.1 – Motivação            b16700.8 – Recepção da linguagem oral            b16710.2 – Expressão da linguagem oral</p> <hr/> <p><b><i>Actividade e Participação</i></b>            d2103.2 – Realizar uma única tarefa em grupo            d3102.8 – Compreender mensagens faladas complexas            d3504.2 – Conversar com muitas pessoas</p> <hr/> <p><b><i>Factores Ambientais</i></b></p>	A A. participará no Contar Histórias, envolvendo-se de forma mais activa no reconto de histórias em grupo, com apoio visual	<p>Criar actividades de conto em pequeno grupo, para além das actividades em grande grupo. Em pequeno grupo a história deverá ser simples            Utilizar suporte visual, quer em grande grupo, quer em pequeno grupo (e.g. imagens, gestos, mímicas), auditivo (e.g. sons associados a uma história) durante a contagem da história. Posteriormente, durante a recontagem do conto, utilizar esses suportes (e.g. utilizar a imagem associada à parte da história) como forma de ajudar a recordar e incentivar a A. a participar.            Em grande grupo, fazer perguntas simples e directas e à A. e dar-lhe opções de resposta (e.g. “como se chamava o menino da nossa história: João ou Pedro?”).</p>

<p><u><b>Dificuldades:</b></u> A A. não contribui nem participa nestes momentos, talvez pela sua timidez, receio de errar ou por não tem percebido a própria história. Parece não se manter concentrada muito tempo nestas actividades</p> <p><u><b>Factores Ambientais</b></u> <u><b>Factores Protectores:</b></u> Procura elogiar a A. perante os seus pares</p>				<p>Também utilizar suporte visual quando se questiona a A.</p> <p>Criar histórias em pequeno grupo. Para tal, poderá ser construído anteriormente um conjunto de imagens e, a partir dessas mesmas imagens, desenvolver uma história.</p> <p>Aproveitar quando algumas crianças do grupo sugerem uma dramatização da história e aproveitar para passar essa actividade para o grande grupo. Criar com o grupo um guião dessa dramatização</p> <p>Criar um momento de conto semanal.</p> <p>Organizar uma ida semanal à biblioteca escolar em pequeno grupo. Uma vez por semana, duas crianças escolherão um livro para se ler na sala em grupo. Deverá ser preenchido uma “ficha de requisição”, onde estarão descritos o nome da obra, autor, e do que poderá tratar a história. No dia do conto, registarão os comentários do mesmo à história</p> <p>Fazer registo/desenho sobre o que leram</p> <p>Criar um espaço próprio de leitura: área da</p>
--	--	--	--	--

				biblioteca/leitura <i>Integrar este objectivo noutras rotinas:</i> ao longo do ano criar com as outras 2 salas do pré-escolar, uma história em conjunto Usar desenhos que a A. realiza espontaneamente para criar e contar histórias. Actividade a ser realizada individualmente ou em pequeno grupo Em contexto familiar, criar um momento de conto antes da hora de deitar. Inicialmente, este momento poderá ser apenas ao fim-de-semana. Se, eventualmente, funcionar alargar para outros dias
<b>Avaliação Complementar</b>	Perceber melhor a diferença nesta actividade em grande grupo, em pequeno grupo ou numa interacção um-a-um; avaliar linguagem compreensiva			

## Plano de Intervenção - Caso E: rotinas em família

### Rotina: Refeições/Alimentação

Descrição actual	Problemas identificados	Factores associados ao problema	Objectivos	Pistas para intervenção
<p><b><i>Funções e estruturas do corpo</i></b>  <b><i>Aspectos fortes:</i></b>            Não parece ter problemas a nível de apetite  <b><i>Dificuldades:</i></b>            Maior passividade</p> <p><b><i>Actividade e Participação</i></b>  <b><i>Aspectos fortes:</i></b>            Come sozinha sem necessitar de ajuda física            Pede para sair da mesa, após terminar a refeição            Após sair da mesa, dirige-se para a beira dos seus familiares e brinca            Canta e fala com a mãe durante estes momentos            Pede à mãe quando deseja alguma comida em especial  <b><i>Dificuldades:</i></b>            Necessita de incentivo verbal por parte dos outros, para comer num tempo mais apropriado (especialmente ao pequeno-almoço)</p> <p><b><i>Factores Ambientais</i></b>  <b><i>Factores Protectores:</i></b>            Mãe senta-se ao pé da E. e tenta incentivá-la para comer,</p>	<p>A E. tem dificuldade em gerir o tempo (demora a comer), necessitando do incentivo do adulto para gerir a rotina</p>	<p><b><i>Funções e estruturas do corpo</i></b>            b1255.2 - Activity Level</p> <p><b><i>Actividade e Participação</i></b>            d230l.1 - Gerir rotinas</p> <p><b><i>Factores Ambientais</i></b>            e310+4 – Apoio e relacionamentos de família próxima            e410+4 – Atitudes individuais de membros da família próxima</p>	<p>A E. participará nas Refeições e momentos de alimentação necessitando de menor incentivo dos seus familiares para prosseguir e terminando mais rapidamente.</p>	<p>Elogiar sempre que ela acabar de comer primeiro que um elemento da família.</p>

já que ela tende a demorar nesta rotina Mãe tende a responder às iniciativas da E. Mãe tenta fazer com que os pequenos-almoços ao fim-de-semana sejam algo em que a família esteja reunida				
<b>Avaliação Complementar</b>				

#### Rotina: Preparação para sair/viajar

Descrição actual	Problemas identificados	Factores associados ao problema	Objectivos	Pistas para intervenção
<b><i>Funções e estruturas do corpo</i></b> <u>Aspectos fortes:</u> Demonstra motivação e prazer Aceita quando a mãe expressa de forma não verbal ou verbal que não pode levar determinado brinquedo para a escola ou quando a mãe não pode comprar determinado artigo que a E. vê na montra <u>Dificuldades:</u> Nem sempre se recorda claramente do que fez nesse dia <b><i>Actividade e Participação</i></b> <u>Aspectos fortes:</u> Gosta de explorar os espaços sozinha Acede aos pedidos da mãe	A E. não cumprimenta as pessoas que lhe dizem “bom dia” na rua	<b><i>Funções e estruturas do corpo</i></b> <b><i>Actividade e Participação</i></b> d7I041.1 – Manter interacções sociais  d7502.1 - Relacionamentos informais com conhecidos <b><i>Factores Ambientais</i></b>	A E. participará na Preparação para sair, dizendo olá às pessoas após modelagem da mãe.	A mãe servirá como modelo, dizendo “bom dia” às pessoas conhecidas que encontra na rua Nos momentos livres e em família (e.g. fins-de-semana) levar a E. com o resto da família a locais

<p>(cf. quando a mãe olha para a E. quando ela pega um brinquedo que sabe que não pode levar) e aceita as regras (e.g. quando a mãe não pode comprar um artigo que a E. viu numa montra)</p> <p>Canta e fala com a mãe nestes momentos, incluindo na ida para a escola</p> <p>Vai buscar os seus pertences, indo, posteriormente, ter com a mãe</p> <p><u>Dificuldades:</u></p> <p>A E. não se prepara e veste sozinha, necessitando do apoio do adulto (mãe), por exemplo, para lhe vestir o casaco</p> <p>Não cumprimenta pessoas conhecidas a caminho da escola</p>				
<p><b>Factores Ambientais</b></p> <p><u>Factores Protectores:</u></p> <p>A mãe presta a ajuda necessária para a preparar, incluindo ajuda física</p> <p>A mãe tenta seguir a sua iniciativa</p> <p>Após chegar à noite a casa, a mãe vai ter com a E. e restantes filhas (se ainda estão acordadas) e aconchega-as e procura saber o que fizeram naquele</p>				

dia Por vezes, a mãe aparece com uma surpresa à E. e às irmãs Durante a semana, após a escola, são outros membros da família que prestam o apoio necessário à E.				
<b>Avaliação Complementar</b>				

#### Rotina: Dormir/Sesta

Descrição actual	Problemas identificados	Factores associados ao problema	Objectivos	Pistas para intervenção
<p><b><i>Funções e estruturas do corpo</i></b>  <u>Aspectos fortes:</u>          Por sua iniciativa pede para ler um livro  <u>Dificuldades:</u>          Tem dificuldade em lembrar-se dos acontecimentos do dia          Maior agitação quando dorme mais de tarde</p> <p><b><i>Actividade e Participação</i></b>  <u>Aspectos fortes:</u>          Não tem qualquer dificuldade em deitar-se na cama          Prepara-se autonomamente para a sesta, indo para o sofá ou cama dela ou dos pais          Geralmente, dorme a noite toda          Por vezes, pede à mãe para ler uma história e repetir, criando, posteriormente a sua</p>	Quando a mãe vai ter com ele à noite, a E. nem sempre se lembra do que fez nesse dia	<p><b><i>Funções e estruturas do corpo</i></b>          b1442.2 – Recuperação da memória</p> <p><b><i>Actividade e Participação</i></b></p> <p><b><i>Factores Ambientais</i></b></p>	A E. participará na rotina de Dormir, contando pormenores importantes sobre o que fez nesse dia, com pistas verbais do adulto.	A mãe irá oferecer pistas e apoio verbais, dando-lhe algumas opções e fazendo perguntas directas, de forma a que seja mais fácil para a E. recordar (e.g., comeste carne ou peixe?; brincaste no recreio? A que brincaste com os teus amigos hoje?).



<p>própria história através do que ouviu</p> <p><u><b>Dificuldades:</b></u></p> <p>Precisa de ajuda para preparar-se para dormir à noite, nomeadamente, nomeadamente vestir o pijama</p> <p>Quando dorme um pouco mais de tarde, à noite fica mais agitada, tendo dificuldade em adormecer.</p> <p>Quando isso acontece, por vezes começa a falar a cantar sozinha, necessitando da intervenção da mãe, que lhe pede para parar</p>				
<p><u><b>Factores Ambientais</b></u></p> <p><u>Factores Protectores:</u></p> <p>A mãe aconchega a E. e restantes irmãos sempre que pode</p> <p>A mãe lê à E. quando esta pede para ler um livro</p> <p>Preocupação manifestada pela mãe relativamente à saúde da E.</p> <p>Profissionais de saúde (médica) aconselharam a realização da sesta</p>				
<b><i>Avaliação Complementar</i></b>				

**Plano de Intervenção - Caso E: rotinas no Jardim-de-Infância**

**Rotina: Chegada/Acolhimento**

<b>Descrição actual</b>	<b>Problemas identificados</b>	<b>Factores associados ao problema</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Pistas para intervenção</b>
<p><b><i>Funções e estruturas do corpo</i></b>  <i>Aspectos fortes:</i>  Gosta de vir para a escola  Não tem dificuldade ao nível da função da linguagem expressiva  <i>Dificuldades</i>  Não participa autonomamente nas conversas de grande grupo que ocorrem neste momento  Não se aproxima dos pares para dizer “bom dia”  Nem sempre se lembra de marcar a presença  Tem dificuldade em ter uma noção global do trabalho  Talvez exista uma dificuldade ao nível da função da recepção da linguagem verbal  Nem sempre executa a actividade de marcar as presenças, já que, por vezes, se esquece  Dificuldades maiores na marcação da data: não possui os conceitos necessários e não consegue</p>	<p>A E. não diz “bons dias” aos seus pares, apesar da insistência da educadora</p>	<p><b><i>Funções e estruturas do corpo</i></b>  b1255.2 - Approachability  <b><i>Actividade e Participação</i></b>  d7405.2 –  Relacionamentos informais com pares  <b><i>Factores Ambientais</i></b>  e455+ 4- Atitudes individuais de outros profissionais</p>	<p>A E. participará na Chegada, cumprimentando os colegas e cantando os “bons dias” com eles, todos os dias</p>	<p>Educadora introduzirá, neste momento, e em grande grupo, a “canção dos bons dias”</p>

fazer o registo gráfico				
<b>Actividade e Participação</b> <u>Aspectos fortes:</u> Não tem dificuldade aparente ao nível da expressão da linguagem Faz todas as actividades da rotina, ainda que sejam necessárias adaptações Não demonstra animosidade com nenhum par do grupo <u>Dificuldades:</u> Não diz “bons dias “ aos seus colegas Possível dificuldade ao nível da compreensão da linguagem falada Não participa, por sua iniciativa, nas conversas em grupo				
<b>Factores Ambientais</b> <u>Factores Protectores:</u> Pares não a rejeitam e ajudam-na quando necessário Educadora tem em conta as necessidades da E., adaptando as actividades e ambiente físico, para que ela participe na rotina Educadora e família partilham informação sobre a E. quando necessário				
<b>Avaliação Complementar</b>	Avaliar linguagem compreensiva			

## Jogo Livre

Descrição actual	Problemas identificados	Factores associados ao problema	Objectivos	Pistas para intervenção
<p><b><i>Funções e estruturas do corpo</i></b>  <u>Aspectos fortes:</u>            Preferência pela casinha            Identifica e vai buscar o seu cartão com respectivo nome e fotografia  <u>Dificuldades:</u>            Passividade demonstrada nas suas brincadeiras</p>	<p>A E. demonstra uma atitude passiva nas brincadeiras com os seus pares, não tomando iniciativa nestas interações. No entanto, parece mostrar maior actividade, com a ajuda e elaboração dos adultos</p>	<p><b><i>Funções e estruturas do corpo</i></b>            b1252.2 – Activity Level</p>	<p>A E. participará no Jogo Livre, apresentando uma atitude mais activa na brincadeira, apresentando iniciativas e sugestões aos colegas.</p>	<p>Quando estiver no cantinho da leitura, a Educadora do regular ou a Educadora do Especial incentivará e chamará atenção da E. e do seu par para que leiam à vez. A E. não deverá ser a primeira a realizar esta actividade, devendo ter tempo para observar o seu par. Nos primeiros tempos, o adulto deverá mediar esta actividade, oferecendo apenas a ajuda mínima necessária            Educadora do Regular poderá criar um guião de brincadeira na casinha, em que cada um tenha um papel, incluindo a E.            Dramatizar uma história lida anteriormente no grupo e que a E. conheça</p>
<p><b><i>Actividade e Participação</i></b>  <u>Aspectos fortes:</u>            Interage mais com pares do que com adultos            Já não apresenta um comportamento agressivo para com os pares            A casinha é a actividade em que ela permanece mais tempo, bem como na área da leitura, se alguém estiver a ler para ela            Arruma quando é pedido, embora, por vezes, continue simultaneamente a brincar  <u>Dificuldades:</u>            Tem um papel passivo na brincadeira, seguindo mais as indicações dos seus pares, em vez de tomar iniciativa            De uma maneira geral, não permanece muito tempo nas</p>		<p><b><i>Actividade e Participação</i></b>            d7405.2 -            Relacionamentos informais com pares            d8803.2 – Jogo partilhado e cooperativo</p> <p><b><i>Factores Ambientais</i></b>            e360+4 – Apoio e relacionamentos de outros profissionais            e455+ 4- Atitudes individuais de outros profissionais</p>		

actividades, sobretudo aquelas que são mais difíceis para si, desistindo mais depressa destas				
<b>Factores Ambientais</b> <u>Factores Protectores:</u> Educadora tenta contrariar esta passividade, ajudando a E. a assumir um papel activo na brincadeira, bem como chamar a atenção dos pares para que a deixam contribuir para o desenvolvimento da actividade Prestação de supervisão em diferentes actividades, para que a E. termine as tarefas				
<b>Avaliação Complementar</b>	Observar o tipo de jogo da E. com os seus pares de forma mais pormenorizada			

### Refeições/Lanche

Descrição actual	Problemas identificados	Factores associados ao problema	Objectivos	Pistas para intervenção
<b>Funções e estruturas do corpo</b> <u>Dificuldades:</u> Dificuldade em gerir o tempo desta rotina, demorando a comer <b>Actividade e Participação</b> <u>Aspectos fortes:</u> Sabe as diferentes actividades inerentes a esta rotina (e.g. ao fazer a transição para a refeição da manhã, dirige-se	A E. demora a comer, sendo das últimas a terminar as refeições, pelo que os adultos têm que estar constantemente a reforçá-la e estimulá-la	<b>Funções e estruturas do corpo</b> b1252.2 – Activity Level <b>Actividade e Participação</b> d2301.1 – Gerir a rotina diária <b>Factores Ambientais</b> e360+3 – Apoio e relacionamentos de outros profissionais e455+ 4- Atitudes	A E. participará nas Refeições, comendo num tempo mais adequado, isto é, não, sendo a última a terminar.	Com o apoio da comunidade escolar, tentar mudar o horário de almoço, para que, durante uma porção do almoço, o horário da refeição do pré-escolar e do 1º Ciclo não coincidam. Adultos devem reforçar verbalmente a E. Educadora deverá explicar à tarefa, que deve impor regras à E. durante o almoço, não cedendo aos seus

<p>imediatamente para o seu cabide, para ir buscar a sua mochila com o lanche)          Não necessita de qualquer ajuda física para comer          Não apresenta dificuldade aparente em manipular os talheres          Expressa as suas necessidades          Com o apoio do adulto, acaba por comer de tudo, incluindo os alimentos que não são do agrado da E.  <u>Dificuldades:</u>          Precisa de alguma ajuda física para tirar a mochila do lanche          Apesar de não precisar de ajuda física do adulto, necessita do reforço e estimulação verbal para comer, se não, fica parada a olhar para os outros.          Tem alguns comportamentos desajustados com a tarefa, pedindo-lhe para lhe dar de comer</p> <p><b>Factores Ambientais</b>  <u>Factores Protectores:</u>          Prestação de apoio físico para ir buscar a mochila          Prestação de reforço e estimulação, por parte do adulto, para que a E. não se demore a comer</p>		<p>individuais de outros profissionais</p>		<p>comportamentos desadequados que, por vezes, manifesta</p>
---	--	--	--	--

É lhe prestado um lugar na ponta da mesa, de modo a que seja mais fácil para a tarefaira aceder e prestar algum auxílio necessário				
<b>Avaliação Complementar</b>				

### Momentos de Conversa

Descrição actual	Problemas identificados	Factores associados ao problema	Objectivos	Pistas para intervenção
<p><b>Funções e estruturas do corpo</b></p> <p><u>Aspectos fortes:</u> Não apresenta dificuldade visíveis de linguagem expressiva Tem momentos em que parece estar atenta à conversa</p> <p><u>Dificuldades:</u> Apresenta uma atitude passiva e pouca iniciativa, pouco contribuindo para esta actividade Parece ter dificuldades ao nível da compreensão Apresenta dificuldades em compreender actividades que impliquem fazer uma escolha, isto é, uma actividade em que tem que votar entre várias escolhas Não consegue assimilar o tema global de uma conversa Dificuldades várias inerentes</p>	A E. não participa espontaneamente nas conversas em grupo, parecendo ter mais facilidade em pequeno grupo	<p><b>Funções e estruturas do corpo</b> b1255.2 - Approachability</p> <p><b>Actividade e Participação</b> d2103.2 – Realizar uma única tarefa em grupo d3503.1 – Conversar com uma pessoa d3504.2 – Conversar com muitas pessoas</p> <p><b>Factores Ambientais</b></p>	A E. participará nos Momentos de Conversa de grande grupo, de forma mais activa, elaborando respostas mais longas e tendo iniciativas de conversa.	<p>A Educadora poderá, sempre que possível, criar momentos de conversa individualmente e em pequeno grupo com a E. Inclusive, nestas conversas, a Educadora poderá introduzir temas relacionados com o que irá falar no dia seguinte em grande grupo. Preparar antecedência, sempre que possível, com o tema da conversa com o grupo (e.g. “hoje à tarde/amanhã vamos falar de...”) Utilizar vários estímulos numa mesma actividade: visuais, auditivos... Fazer perguntas directas e simples à E. Quando a Educadora questionar a E., utilizar mais que uma opção de resposta. Integrar os momentos de</p>

da hemiparesia				conversa várias vezes ao dia, de forma natural à rotina (à chegada e à saída, por exemplo)
<b>Actividade e Participação</b> <u>Aspectos fortes:</u> Em pequeno grupo, parece estar mais atenta e mantém um discurso mais elaborado do que em grande grupo Mesmo que não participe, não perturba a actividade <u>Dificuldades:</u> Não participa espontaneamente nas conversas em grande grupo Dificuldade a levantar-se, devido às suas dificuldades motoras				
<b>Factores Ambientais</b> <u>Factores Protectores:</u> A educadora tenta adequar e adaptar-se às necessidades da E., tentando vários tipos de apoios				
<b>Avaliação Complementar</b>				

### Actividades Estruturadas

Descrição actual	Problemas identificados	Factores associados ao problema	Objectivos	Pistas para intervenção
<b>Funções e estruturas do corpo</b> <u>Aspectos fortes:</u> Não recusa as actividades estruturadas e já mostra alguma iniciativa para realizar actividades que não são do seu agrado	A E. apresenta dificuldade para iniciar a actividade correctamente, sem o apoio do adulto	<b>Funções e estruturas do corpo</b> b1252.2 - Activity Level b16700.8 – Recepção da linguagem oral <b>Actividade e Participação</b>	A E. participará nas Actividades Estruturadas de forma mais autónoma, com ajuda do adulto fornecendo instruções de forma faseada e com modelagem de pares quando necessário.	Dar a instrução da actividade em grande grupo e, depois, individualmente Fasear as instruções, à medida que a actividade ocorre Pedir a um par mais experiente para servir de



<p><u><b>Dificuldades:</b></u>  Parece ter dificuldades ao nível da compreensão  Dificuldades várias inerentes da hemiparesia  Não demonstra motivação por actividades que são difíceis para si, como por exemplo, o desenho  Apresenta uma atitude mais passiva, inclusive quando a Educadora faz a revisão do trabalho com o grupo  Não apreende os pormenores das tarefas, não liga os vários conceitos entre si, nem apresenta iniciativa para escolher, planear e organizar os diferentes passos de uma tarefa</p> <hr/> <p><b>Actividade e Participação</b>  <u><b>Aspectos fortes:</b></u>  Parece estar mais atenta em pequeno grupo  Mantém-se mais concentrada nestas tarefas – sobretudo quando são tarefas simples - em comparação com o jogo livre, já que, habitualmente, tem um adulto a supervisionar  Já faz associações simples  Consegue colar</p> <p><u><b>Dificuldades:</b></u>  Parece ter dificuldades em compreender certas</p>		<p>d2102.2 – Realizar uma única tarefa de forma independente  d3102.8 – Compreender mensagens faladas complexas</p> <hr/> <p><b>Factores Ambientais</b>  e360+4 – Apoio e relacionamentos de outros profissionais</p>		<p>modelo e ajudar a E.</p>
---	--	---	--	-----------------------------

<p>mensagens faladas mais complexas  Ainda não faz associações mais complexas  Necessita da ajuda do adulto para iniciar a actividade e lhe dizer individualmente qual a instrução e como tem que executar a actividade  Dificuldade em cortar e pintar e outras actividades que envolvam o controlo do movimento das mãos</p>				
<p><b>Factores Ambientais</b>  <u>Factores Protectores:</u>  Educadora tenta dar o apoio individualizado possível  A Educadora planeia os diferentes projectos, adaptando-os às necessidades da E., por exemplo, dando-lhe actividades que sejam simples para ela  Educadora proporciona à E. material mais fácil de manusear  Preocupação com o apoio que a E. recebe</p>				
<b>Avaliação Complementar</b>				

### Cantinhos (Cenários de brincar)

Descrição actual	Problemas identificados	Factores associados ao problema	Objectivos	Pistas para intervenção
<p><b>Funções e estruturas do corpo</b>  <u>Aspectos fortes:</u>            Prefere a casinha e o cantinho das experiências            Não rejeita quando a Educadora sugere  <u>Dificuldades:</u>            Demora-se a dirigir para os diferentes cantinhos e a explorar os mesmos            Espontaneamente não explora o computador            Tem dificuldade em captar o sentido global, apreendendo apenas partes, não ligando os conceitos e diferentes partes entre si            Não visualiza se uma área ou canto está ocupado com o número limite de crianças estabelecido pelas regras da sala através do cartaz afixado, precisando da ajuda do adulto para lhe explicar</p> <p><b>Actividade e Participação</b>  <u>Aspectos fortes:</u>            Movimenta-se bem pela sala            Já não tem comportamentos agressivos com os pares            Intervém mais activamente, quando um adulto ajuda a desenvolver a brincadeira</p>	<p>Espontaneamente, não explora o computador</p>	<p><b>Funções e estruturas do corpo</b>            b1301.1 – Motivação</p> <p><b>Actividade e Participação</b>            d177.2 – Tomar decisões</p>	<p>A E. participará nos Cantinhos, usando mais vezes o computador, quer com adultos, quer com pares, pelo menos uma vez por semana.</p>	<p>A Educadora proporá à E. o uso do computador, ficando com ela a fazer uma actividade nesta área. Inicialmente, serão jogos mais divertidos, simples e que a E. pareça gostar e outras actividades como escrever o nome dela e dos restantes elementos da sua família. Posteriormente, poderão ser introduzidos programas de desenho.            Pedir aos pares para fazer actividades com a E. com a supervisão do adulto.            Quando a Educadora estiver a pesquisar um determinado tema com o grupo no computador, numa ou noutra situação, deixar a E. mexer no computador com a supervisão do adulto (e.g. pedir a “ajuda” da E. para mudar uma página da Internet com o “rato” do computador)            Todas estas actividades propostas deverão ser, inicialmente, restringidas a um curto período de tempo. À medida que a E. se sentir mais à vontade, aumentar gradualmente o tempo nesta</p>

<p>Arruma quando lhe é pedido</p> <p><u>Dificuldades:</u> Passividade na brincadeira com os pares Por vezes, deixa os jogos de mesa por arrumar</p>				<p>área</p> <p>Se a E. não estiver envolvida numa actividade e a Educadora tiver que escrever alguma nota no computador, pedir “ajuda” à E., pedindo-lhe para ir para a sua beira</p> <p><i>Integrar este objectivo noutras rotinas:</i> Em casa, as irmãs e mãe poderão fazer diferentes actividades com E. no computador (e.g. escrever nomes da família)</p>
<p><b>Factores Ambientais</b></p> <p><u>Factores Protectores:</u> Pares procuram a E. e não a rejeitam, embora, por vezes, a brincadeira destes com a E. acabe por resultar num comportamento passivo por parte desta</p> <p>Preocupação da Educadora com esta passividade actual da E.</p>				
<b>Avaliação Complementar</b>				

### Higiene Pessoal

Descrição actual	Problemas identificados	Factores associados ao problema	Objectivos	Pistas para intervenção
<p><b>Funções e estruturas do corpo</b></p> <p><u>Dificuldades:</u> Dificuldade em gerir o tempo nesta rotina (no lavar e secar as mãos) Dificuldades motoras inerentes à hemiparesia</p> <p><b>Actividade e Participação</b></p> <p><u>Aspectos fortes:</u> Procura por sua iniciativa uma casa-de-banho livre Sabe as diferentes</p>	<p>A E. demora mais tempo que o adequado a lavar e secar as mãos</p>	<p><b>Funções e estruturas do corpo</b> b1252.2 - Activity Level</p> <p><b>Actividade e Participação</b> d2301.1 - Gerir a rotina diária</p> <p><b>Factores Ambientais</b></p>	<p>A E. participará na Higiene Pessoal, demorando menos tempo a lavar e secar as mãos, com a ajuda dos pares e adulto.</p>	<p>Implementar um sistema de pares, em que um dos pares vai dando indicação sempre que ela começar a demorar. Adulto (Educadora ou auxiliar) deverá mediar este apoio, com o mínimo de ajuda possível, como por exemplo, apertar botões à E. e dar instruções verbais ao par responsável quando necessário. A escolha do par poderá ser</p>

<p>actividades a esta rotina: ir à casa-de-banho, lavar e secar as mãos</p> <p>Reage com boa disposição a certas expressões que a Educadora verbaliza</p> <p>Lava e seca as mãos sem qualquer necessidade de apoio físico</p> <p><u>Dificuldades:</u></p> <p>Precisa de ajuda física para apertar e desapertar botões</p> <p>Tende a demorar a lavar e secar as mãos</p>				feita diariamente, na rotina da chegada, juntamente com a selecção das outras tarefas diárias
<p><b>Factores Ambientais</b></p> <p><u>Factores Protectores:</u></p> <p>Educadora está a começar a implementar um sistema de pares para ajudar a E. na higiene pessoal</p>				
<b>Avaliação Complementar</b>				

### Contar Histórias

Descrição actual	Problemas identificados	Factores associados ao problema	Objectivos	Pistas para intervenção
<p><b>Funções e estruturas do corpo</b></p> <p><u>Aspectos fortes:</u></p> <p>Parece estar atenta</p> <p>Em pequeno grupo capta mais pormenores</p> <p><u>Dificuldades:</u></p> <p>Não é uma actividade que desperte o seu interesse</p> <p>Adopta uma atitude mais</p>	<p>Tem dificuldade em apreender o sentido global de uma história, a sua sequência e pormenores mais importantes, sobretudo em grande grupo</p>	<p><b>Funções e estruturas do corpo</b></p> <p>b117.8 – Funções intelectuais</p> <p>b1640.8 – Abstracção</p> <p>b16700.8 – Recepção da linguagem oral</p> <hr/> <p><b>Actividade e Participação</b></p>	<p>A E. participará no Contar Histórias individualmente E em grupo, mencionando as personagens principais de uma história, sempre que questionada, com ajudas visuais e / ou verbais</p>	<p>Proporcionar actividades de leitura em pequeno grupo</p> <p>Antes de contar uma história ao grupo, a Educadora do Regular ou Educadora do Ensino Especial poderá, individualmente, contar a história com a E., de forma mais simplificada. Poderão ser utilizados alguns apoios</p>

<p>passiva Em grande grupo, parece não apreender o sentido da história, o seu conteúdo principal, a sequência, não mencionando os pormenores mais importantes Maior dificuldade em concentrar-se quando é utilizado computador ou quadro interactivo</p> <p><b>Actividade e Participação</b> <u>Aspectos fortes:</u> Parece dirigir a sua atenção para a actividade, não perturbando o seu funcionamento e permanecendo sentada Parece ter mais facilidade em participar e se envolver quando esta actividade decorre em pequeno grupo</p> <p><u>Dificuldades:</u> Não intervém espontaneamente na conversa sobre a história ou mostra curiosidade, sobretudo em grande grupo Dificuldade em concentrar-se na história, quando esta actividade é realizada com apoio do computador ou quadro interactivo, pois tende a relaxar mais</p> <p><b>Factores Ambientais</b> <u>Factores Protectores:</u></p>		<p>d1371.8 – Adquirir conceitos complexos d2103.2 – Realizar uma única tarefa em grupo d3102.8 – Compreender mensagens faladas complexas</p> <p><b>Factores Ambientais</b></p>		<p>visuais, musicais ou mesmo cinestésicos (e.g. fazer alguns movimentos) Quando questionada, quer em pequeno grupo, quer em grande grupo, as perguntas deverão ser simples e directas e poderá ser dado duas opções de resposta. Pode ainda ser utilizado imagens como opções de resposta Construir, individualmente, uma história simples, com recurso a imagens. Apontar o que se for dizendo. Transportar para pequeno ou grande grupo (e.g. à saída), em que a Educadora conta o que foi escrito, mostra as imagens e vai comunicando com a E. (“foi isto que dissemos, não foi?”) Se possível, realizar com ela estas actividades da parte da manhã, em que, possivelmente, se mostrará menos cansada</p> <p><b>Integrar objectivo noutras rotinas:</b> Em actividades estruturadas, fazer jogos de sequenciação de imagens simples individualmente e em pequeno grupo Em casa, poderá ser criado</p>
--	--	--	--	---

Preocupação da Educadora em adequar estratégias à E. e proporcionar apoios				um momento de conto ao fim-de-semana
<b>Avaliação Complementar</b>				

## Saída

Descrição actual	Problemas identificados	Factores associados ao problema	Objectivos	Pistas para intervenção
<p><b>Funções e estruturas do corpo</b>  <u>Dificuldades:</u>            Atitude passiva nas conversas em grupo</p> <p><b>Actividade e Participação</b>  <u>Aspectos fortes:</u>            Identifica os seus pertences, dirige-se para o comboio ou para a beira do adulto que a ajuda a descer as escadas  <u>Dificuldades:</u>            Não participa nos momentos de conversa em grupo que ocorrem nestes momentos            Necessita de suporte para descer as escadas</p> <p><b>Factores Ambientais</b>  <u>Factores Protectores:</u>            Há comunicação com a família, se necessário            Adultos ajudam-na a descer as escadas</p>	A E. não participa nas conversas em grupo que ocorrem nestes momentos	<p><b>Funções e estruturas do corpo</b>  <u>b1255.2 - Approachability</u>  <b>Actividade e Participação</b>            d2103.2 - Realizar uma única tarefa em grupo            d3504.2 - Conversar com muitas pessoas  <b>Factores Ambientais</b></p>	A E. participará na Saída, mostrando e nomeando para o grupo os cantinhos onde esteve naquele dia, pelo menos uma vez por semana.	<p>Poderá ser criado com a E. um registo das actividades que fez naquela tarde ou naquele dia: uma vez por semana, um pouco antes da saída, será registado numa tabela, onde estão representados os diferentes cantinhos possíveis, e a E., juntamente com a auxiliar, marcará as áreas nas quais teve naquele dia.</p> <p>Posteriormente, na conversa em grande grupo, a E. mostrará o que assinalou com o apoio da Educadora do regular.</p> <p>Outra opção poderá ser nos dias em que a Educadora do Ensino Especial se desloca à sala, pelo que o registo seria feito pela Educadora do Ensino Especial e não pela auxiliar</p>
<b>Avaliação Complementar</b>				

## **ANEXO 8.**

- 1. Quadro indicativo das sugestões para detalhar conteúdos da CIF-CJ com base na análise de conteúdo dedutiva com base nas entrevistas.**



**Quadro indicativo das sugestões para detalhar conteúdos da CIF-CJ com base na análise de conteúdo dedutiva das entrevistas**

<b>Domínios</b>	<b>Sugestões para detalhar conteúdos da CIF-CJ</b>
<b>Actividade e Participação</b>	
d1638 - Pensar, outros especificado	(A): especificar num código a criação de histórias pela própria criança
d2300 – Seguir rotinas	(A): seguir rotinas a nível mesossistémico, que impliquem uma transição entre contextos
d349 – Comunicar e produzir mensagens, não especificado	(A): expressar as suas necessidades, desejos, emoções
d3501 - Manter uma conversa	(A): manter uma conversa em grande grupo, em pequeno grupo ou com um par
d3503 - Conversar com uma pessoa	(A) – iniciar ou manter conversas em grande grupo, em pequeno grupo ou com par
d3504 - Conversar com muitas pessoas	(A) - iniciar ou manter conversas em grande grupo ou em pequeno grupo
d7400 - Relacionamento formal com superiores	(A): diferenciar elementos (e.g. educadora ou auxiliar) (B): criar código para relação informal com adultos educadores adequada às crianças em contexto pré-escolar
d7504 - Relacionamentos sociais informais com pares	(A): relacionamento em grande grupo, em pequeno grupo ou com par
d5609 - Beber, não especificado	(A): especificar um código que indique beber adequadamente
d7601 - Interacção com família próxima (de filho para pais)	(A): especificar qual dos membros da família: pai ou mãe
d7603 - Relacionamentos familiares com outros parentes	(A): especificar qual dos membros da família
<b>Factores Ambientais</b>	
e310 – Apoio e relacionamentos de família próxima	(A): diferenciar elementos da família (B): apoio e ajuda física (C): apoio ao nível da prestação de uma estrutura habitacional (D): Apoio família próxima: dificuldade sentida por elemento da família próxima relativamente à falta de apoio ao nível microssistémico (por parte de outro elemento da família) (E): prestação de cuidados básicos pela família mais próxima – alimentação (F): apoio na preparação e gestão da rotina por elemento da família próxima (G): apoio e ajuda verbal (H): apoio emocional (I): prestação de cuidados básicos por elemento da família próxima – medicação (J): responsividade ao comportamento, interesses e necessidades expressas pela criança

	(K): reforço (L): apoio variado ao nível dos cuidados básicos: alimentação
e325 - Apoio e relacionamentos de conhecidos, pares, vizinhos e membros da comunidade	(A): apoio emocional (B): modelagem (C): especificar diferentes tipos de apoio (D): ajuda e apoio físico (E): apoio ao nível das aprendizagens básicas – matemática (contagem) (F): apoio ao nível dos cuidados básicos – higiene pessoal
e355 - Apoio profissionais de saúde	(A): consultadoria e prestação de informação ao nível dos cuidados básicos de saúde
e360 - Apoio e relacionamentos de outros profissionais	(A): diferenciar prestadores de cuidados (e.g. educadora ou auxiliar) (B): apoio verbal (C): prestação de apoio emocional (D): especificar diferentes tipos de apoio (E): intervenção com a criança através do apoio dos pares (F): apoio ao nível das aprendizagens básicas: apoio ao nível da leitura e escrita (G): especificar se ajuda é dada para a criança iniciar, manter-se ou concluir uma actividade ou tarefa (H): apoio para promover e elaborar a brincadeira ou actividade da criança (I): adaptação ou simplificação da actividade (J): ajuda e apoio físico (K): reforço verbal (L): apoio variado ao nível dos cuidados básicos – alimentação (M): adequar materiais físicos às necessidades da criança (N): supervisão física (O): apoio ao nível da compreensão
e410 - Atitudes individuais de membros da família próxima	(A): diferenciar elementos da família (B): dificuldades expressas/sentidas por um elemento da família próxima – lidar com o comportamento (regras) (C): atitudes, de um elemento da família próxima, que levam à intervenção na resolução de conflitos (D): dificuldades sentidas e expressas por um elemento da família ao nível da comunicação da criança (E): atitudes que demonstram preocupação com o futuro da criança (F): atitudes e comportamentos de elemento da família próxima que mostram

	<p>resposta e contingência ao comportamento, às interações e interesses da criança</p> <p>(G): atitudes de elementos da família próxima que se traduzem em comportamentos de apoio no desenrolar de uma rotina</p> <p>(H): rituais diários</p> <p>(I): planeamento da rotina como forma de facilitar a gestão da mesma</p> <p>(J): lidar com o comportamento da criança</p> <p>(K): promoção da autonomia da criança ao longo da rotina diária</p> <p>(L): estruturar rotina diária, para que o agregado familiar realize actividades em conjunto</p> <p>(M): demonstrar atitudes e comportamentos de afecto para com a criança</p> <p>(N): preocupação manifestada por um elemento da família próxima relativa ao pouco tempo passado em família</p> <p>(O): preocupação manifestada por um elemento da família relativamente à saúde da criança</p> <p>(P): atitudes de elementos da família próxima que se traduzem em preocupação e comportamentos que têm em conta o bem-estar físico da criança</p> <p>(Q): Interação entre microssistemas da criança - nível do mesossistema</p>
e425 - Atitudes individuais de conhecidos, pares, vizinhos e membros da comunidade	<p>(A): demonstrar atitudes e comportamentos de aceitação e afecto para com a criança</p> <p>(B): demonstrar atitudes e comportamentos agressivos para com a criança</p> <p>(C): demonstrar atitudes e comportamentos que se traduzem em acções específicas que promovem uma participação activa da criança na actividade, brincadeira ou aprendizagem</p>
e455 - Atitudes individuais de outros profissionais	<p>(A): diferenciar prestadores de cuidados (e.g. educadora ou auxiliar)</p> <p>(B): Interação entre microssistemas da criança- nível do mesossistema</p> <p>(C): demonstrar atitudes e comportamentos que se traduzem em acções específicas que promovem uma participação activa da criança na actividade, brincadeira ou aprendizagem</p> <p>(D): lidar com comportamento da criança</p> <p>(E): demonstrar atitudes e comportamentos de afecto para com a criança</p> <p>(F): manifestar atitudes e comportamentos que têm em conta o bem-estar físico da criança</p> <p>(G): demonstrar atitudes e comportamentos que possibilitem à criança uma participação activa na actividade, brincadeira ou aprendizagem</p>

	(H): demonstrar atitudes e comportamentos que facilitem o desenvolvimento de aprendizagens básicas – leitura e escrita (I): responder às interações da criança (responsividade) (J): preocupação em adequar estratégias que têm em conta as competências e necessidades da criança (K): demonstrar atitudes e comportamentos que possibilitem à criança ter contacto com múltiplas e variadas experiências (L): dificuldade sentida pelo profissional referente à ajuda e intervenção prestadas à criança (M): demonstrar atitudes e comportamentos que ajudem a criança a interagir com os outros
e5901 - Sistemas relacionados com trabalho e emprego	(A): especificação de um código que expresse as particularidade do exossistema e sua influência na vida da criança

NOTA: Estas sugestões e respectiva forma de organização são apenas um exemplo, tendo em consideração os estudos de caso analisados. Outras sugestões e formas de estruturação poderiam ser contempladas.